

Diskusjon og demokratisk dannelse

Om deliberasjonens kår i et samfunnsfagsklasserom

Martin Farstad Jenssen



Mastergradsoppgave i samfunnsfagdidaktikk, Institutt for
Lærerutdanning og skoleutvikling

UNIVERSITETET I OSLO

Vår 2010

Forord

Da jeg for fem år siden begynte lektorstudiet hadde jeg et klart og noe naivt mål om at min fremtidige lærergjerning skulle bidra til en bedre samfunnsutvikling. Noe naivt er det kanskje fortsatt. Troen på mennesket får seg nemlig mang en knekk gjennom dagsaktuelle og historiske betraktninger av samfunnet, med god grunn. Atomkappløpet, klimaendringene og økologisk kollaps som følge av markedsøkonomisk rasjonalitetstenkning er alle gode argumenter for å forkaste menneskets selverklærte genistatus og nærmest henfalle til misantropi. Den smånaive troen på mennesket er likevel helt nødvendig hvis en skal kunne finne mening i sitt pedagogisk virke som samfunnsfaglærer. Heldigvis eksisterer det da konkrete og velbegrunnede teorier som underbygger troen på mennesket. Dermed har vi redskaper for å omdanne vår smånaive mennesketro til konkrete resultater. Denne oppgaven er langt på vei et forsøk på å konkretisere hvordan læreren, fra et slikt teoretisk perspektiv, bør - og ikke bør gå fram for å realisere det demokratiske potensialet i mennesket, slik at naiviteten kan gå over i velbegrunnet tro på en bedre samfunnsutvikling.

Denne avhandlingen markerer slutten på mitt universitetsstudium. I den anledning ønsker jeg å takke de som på ulike måter har bidratt til dette resultatet. For det første skal mine foreldre, Oddrun og Ståle, ha stor takk for all hjelp og økonomisk støtte gjennom studiet. Det har gitt trygghet og rom for intellektuell vekst. Min kone Siv Beate har vært en klok sparrepartner gjennom hele skriveprosessen. Ditt intellekt holder mitt hode skjerpet. En stor takk rettes også til Dag Fjeldstad, som gjennom ekstatisk entusiasme i alle sine samfunnsdidaktikkurs og oppgaveveiledninger har vært en gedigen inspirasjonskilde for min fagdidaktiske interesse. Jeg er også evig takknemmelig for denne studiens lærerinformant som lot meg studere sine undervisningsmetoder og viste særdeles stor romslighet i møtet med mine kritiske konklusjoner. Uten gjestfrie lærere som deg dør klasseromsforskningen. Sist og bokstavelig talt minst vil jeg få rette en takk til vårt ennå ufødte barn, som i begynnelsen av svangerskapet gjorde mor slapp og trøtt. Det ga meg mye tid til å skrive uforstyrret på kveldene mens mor sov.

Nesodden, 15. april 2010.

Martin Farstad Jenssen

Innhold

FORORD	3
INNHold	4
1. BAKGRUNN FOR TEMAVALG	7
1.1 OPPGAVENS STRUKTUR OG PROBLEMSTILLING	9
2. TEORI.....	11
2.1 HABERMAS DEMOKRATITEORI	11
2.1.1 <i>Postmodernisme i skolen</i>	13
2.2 DEMOKRATISK HANDLING OG RASJONALITET	14
2.2.1 <i>Ulike demokratimodeller gir ulike dannelsesidealer</i>	14
2.3 GODE GRUNNER TIL Å FORKASTE DE LIBERALE OG KOMMUNITARISTISK-REPUBLICANSKE DEMOKRATIMODELLER SOM DANNELSESFUNDAMENTER	15
2.3.1 <i>Den liberale demokratimodellens problem</i>	16
2.3.2 <i>Svakheter i den kommunitaristisk-republikanske demokratimodell</i>	18
2.4 HABERMAS PLIKTETISKE FUNDAMENT	19
2.4.1 <i>Konsekvensetisk kritikk av Habermas pliktetiske fundament</i>	20
2.4.2 <i>Nødvendigheten av en pliktetisk basert samfunnsteori</i>	22
2.5 KOMMUNIKATIV RASJONALITET.....	22
2.5.1 <i>Første operasjonalisering av den kommunikative rasjonalitet: -Å gjøre seg forstått ...</i>	24
2.5.2 <i>Andre operasjonalisering av den kommunikative rasjonalitet: -Vennlighet, åpenhet og velvillighet i kropps - og verbalspråk</i>	24
2.5.3 <i>Tredje operasjonalisering av den kommunikative rasjonalitet: -Ydmykhet overfor det bedre argument</i>	27
2.5.4 <i>Konklusjon: Kommunikativ rasjonalitet er fornuft</i>	28

2.6	UTFORDRINGER FOR REALISERING AV DEN KOMMUNIKATIVE RASJONALITET	28
2.6.1	<i>Kognitive forutsetninger</i>	29
2.6.2	<i>Strukturelle motkrefter</i>	30
2.6.3	<i>Manglende vilje</i>	32
2.6.4	<i>Emosjoner til besvær</i>	33
2.6.5	<i>Et urealiserbart konsept?</i>	33
3.	METODE	35
3.1	STUDIENS OPPRINNELIGE FORSKNINGSSPØRSMÅL.....	36
3.2	OPERASJONALISERING AV DISKUSJONSBEGREPET	36
3.3	FORSKNINGSDESIGN	38
3.4	BEGRUNNELSER FOR VALG AV INFORMANTER	39
3.4.1	<i>Aldersgruppe og fag</i>	39
3.4.2	<i>Sosiokulturell bakgrunn</i>	40
3.4.3	<i>Lærerens kompetanse</i>	40
3.4.4	<i>Vanskelig tilgang til informanter</i>	41
3.5	BEGRUNNELSER FOR DATAINNSAMLINGSMETODER	42
3.5.1	<i>Klasseromsobservasjon</i>	42
3.5.2	<i>Etiske betraktninger rundt klasseromsobservasjonen</i>	44
3.5.3	<i>Pålitelighetsbetraktninger rundt observasjon som datainnsamlingsmetode</i>	45
3.5.4	<i>Problemer med manglende datatilfang om elevers debattpraksis</i>	47
3.5.5	<i>Endring av forskningsspørsmål og metodiske implikasjoner</i>	49
3.5.6	<i>Lærerintervju</i>	50
3.5.7	<i>Etiske betraktninger ved lærerintervjuet</i>	51
3.5.8	<i>Gruppeintervju av elevene</i>	52

3.5.9	<i>Skriftlig elevintervjuskjema for bedret validitet og reliabilitet</i>	53
4.	ANALYSE	55
4.1	ANALYSEMETODE OG REDEGJØRELSE FOR PROSEDYRER	55
4.2	ANALYSE 1: LÆRERENS SPRÅKBRUK	57
4.3	ANALYSE 2: LÆRERS RESPONSER PÅ ELEVUTSAGN	61
4.4	ANALYSE 3: LÆRERS FØRSØK PÅ SPONTAN KLASSEROMSDISKUSJON	64
4.5	ANALYSE 4: FØRSØK PÅ PLANLAGT KLASSEROMSDISKUSJON	67
4.5.1	<i>Papegøvefenomenet</i>	69
4.6	ANALYSE 5: UMULIGE OPPGAVER SOM ÅRSÅK TIL PASSIVITET	72
5.	KONKLUSJON	76
5.1	FUNNENES GENERALISERBARHET	77
	KILDELISTE	79
	VEDLEGG 1: Forskningsforespørsel til lærere	82
	VEDLEGG 2: Skriftlig samtykkeerklæring til informantene	83
	VEDLEGG 3: Spørreskjema til elevintervju	84
	VEDLEGG 4: Diskusjonsspørsmål om Israel-Palestinakonflikten	85

1. Bakgrunn for temavalg

Under min PPU-praksis satte en mattelærer seg ned hos meg under lunchpausen på lærerværelset. Han hadde registrert at jeg var ny i kollegiet og spurte hvilket fag jeg underviste i. "Samfunnsfag", sa jeg. Han smilte litt og repliserte så i fullt alvor: "Du vet at matte og naturfag er de viktigste fagene i skolen? Uten realfagskunnskaper hadde menneskeheten fortsatt befunnet seg i steinalderen...". Denne tilsynelatende uangripelige påstanden gjorde meg så perpleks at jeg ikke var i stand til å motargumentere ham på stående fot. I stedet ble jeg gående å grunne på utsagnet og kom fram til at dette sier noe om våre oppfattelser av framskritt og utvikling i vårt samfunn, nemlig at de konkrete og formålsrasjonelt motiverte kunnskaper i hovedsak driver menneskelig sivilisasjon framover.

Påstanden fikk meg til å tenke gjennom formålet med samfunnsfaget på en ny måte. Kunne det finnes andre mer grunnleggende forklaringer på hvorfor vi ikke lenger befinner oss i den såkalte "steinalderen"? Jo, problemløsningskompetanse i uenighetssituasjoner og evne til etisk vurdering av våre handlingsvalg kan også hevdes å ha gjort menneskeheten i stand til å nyttegjøre seg av kunnskaper og ideer i det sivilisatoriske framskrittets navn. Uten bruk av disse kompetansene kan eksempelvis mattekunnskaper like gjerne bringe oss tilbake til steinalderen, noe atombomben jo er et strålende eksempel på.

Jeg kom altså fram til et ullent motargument om at kunnskaper og ideer i prinsippet er verdiløse hvis vi ikke anvender dem til menneskehetens beste. Men, hva som er menneskehetens beste er et etisk spørsmål. Forut for handling og kunnskapsanvendelse må det altså gjøres noen etiske valg og disse valgene utgjør essensen i politikk. Dermed er menneskehetens beste et etisk-politisk spørsmål. I praksis ser vi at *diskusjonen* mellom ulike synspunkter er en svært utbredt metode for å avgjøre slike politisk-etiske spørsmål, i alle fall i demokratiske samfunn. Men, hvordan det diskuteres er riktignok ikke uvesentlig. For at svaret på et etisk-politisk spørsmål skal kunne karakteriseres som etisk riktig, altså gagnlig for det sivilisatoriske framskrittet, må også *prosessen* med å komme fram til dette svaret ha foregått på en etisk riktig måte. Ut fra egne erfaringer er menneskelig bevissthet rundt sistnevnte noe vi ikke bør ta som en selvfølge.

Mange av oss liker nemlig å diskutere politisk-etiske spørsmål og undertegnede føyer seg inn i denne rekken. Men, ved tilbakeblikk på min egen diskusjonspraksis gjennom årene

tegner det seg derimot et lite flatterende bilde. Selv om jeg av andre ble karakterisert som en flink debattant fordi jeg var retorisk dyktig, ofte fikk siste ordet og dermed ofte stakk av med "seieren", slår det meg at jeg opptrådte svært lite løsningsorientert. Jeg var en verbalt dyktig bedreviter som ikke hadde særlig respekt for andres motargumenter, men møtte disse med arroganse, hersketeknikker og stråmannstaktikk. Selv i tilfeller der jeg åpenbart tok feil fortsatte jeg å hevde mitt standpunkt. Å gi innrømmelser innebar nemlig nederlag for min virkelighetsforståelse og tap av ansikt, noe som framstod som uutholdelig. Min debattadferd resulterte derfor sjeldent i enighet mellom debattantene om de etisk riktige handlingsvalg. Etter å ha fått inngående kjennskap til Jürgen Habermas teori om kommunikativ rasjonalitet har det derimot skjedd noe med min bevissthet som også har endret min debattpersonlighet. Borte er den gamle bedreviter-Martin til fordel for en ydmyk, lyttende og konstruktiv Martin. I lys av denne personlige, ja nesten religiøse omvendingen, har diskusjonen som fenomen blitt et naturlig utgangspunkt for denne masteroppgaven.

Jane Mansbridge (1999) skriver i sin artikkel om skolens mulighet til å skape bedre borgere (Mansbridge 1999: 291). I lys av min diskusjonspersonlige oppvåkning vil jeg påstå at jeg har blitt nettopp dette. En bedre borger. En demokratisk dannet borger. Dette fordi jeg nå i større grad har utviklet mellommenneskelig problemløsningskompetanse. For å trekke tråden tilbake mattelærerens påstand og mitt motsvar: evnen til å diskutere konstruktivt er en grunnleggende problemløsningskompetanse for fredelig menneskelig sameksistens og en grunnforutsetning for sivilisatorisk framskritt. Den er kort sagt en forutsetning for demokrati og langt på vei *er* den også demokrati. I lys av våre eksisterende og kommende samfunnsutfordringer tør jeg derfor påstå at evnen til å kollektivt komme fram til etisk holdbare konklusjoner rundt våre handlingsvalg er en av de viktigste kompetanser som mennesket kan besitte. Menneskeheten står nemlig overfor enorme trusler, den mest aktuelle er kanskje de globale klimaendringene, en selvpåført miljøkatastrofe som kan få dramatiske konsekvenser for menneskets videre eksistensmuligheter. Uten bruk av demokratisk basert problemløsningskompetanse i dette og andre samfunnsproblemer risikerer vi å havne i "steinalderen" igjen. Samfunnsfaget og dets muligheter for framdyrking av demokratisk dannelselse er derfor kanskje viktigere enn noen gang.

1.1 Oppgavens struktur og problemstilling

Da dette er en fagdidaktisk masteroppgave, er det på sin plass å innledningsvis sitere Wolfgang Klafki (1985) som definerer didaktikk som:

"[...] en overgripende betegnelse for vitenskaplig, pædagogisk forskning, teori- og konseptdannelse med henblikk på alle former for intentional (målrettet), systematisk forud gennemtænkt "undervisning" (i den bredeste betydning af reflekteret hjælp til indlæring) og med henblik på den indlæring, der finder sted i forbindelse med en sådan "undervisning". (Klafki 1985: 110).

Enklere fortalt sier denne definisjonen at didaktisk forskning har en ide om hva undervisning bør dreie seg om og hvordan undervisning faktisk arter seg i praksis. Denne studien vil forsøke å gjøre nettopp dette. Ved å ta utgangspunkt i dannelsesbegrepet vil jeg forsøke å skissere og begrunne et teoretisk rammeverk for hvilken demokratiteori dannelsen bør ta utgangspunkt i, hvilke personlige egenskaper den dannelsesfokuserte undervisningen bør resultere i og ikke minst utfordringer knyttet til realiseringen av disse målene. Deretter vil jeg presentere et metodisk rammeverk egnet til å kartlegge hvordan samfunnsfagsundervisningen til en utvalgt lærer faktisk foregår i praksis, for så å avslutningsvis beskrive og vurdere denne praksisen i lys av det førstnevnte teoretiske rammeverket.

Utformingen av det teoretiske rammeverket som redegjør for den demokratiske dannelsen i lys av ulike demokratimodeller kommer fram til at Habermas ideal om deliberativt demokrati også bør være den demokratiske dannelsens ideal. Ut fra dette utgangspunktet hevder jeg så at praktisering av diskusjoner om politisk-etiske spørsmål må være en vesentlig forutsetning for å kunne bygge demokratisk dannelsen hos elevene. Derfor får dette forskningsprosjektet følgende problemstilling:

Hvordan diskuterer elever i den videregående skolen samfunnsfaglige spørsmål, og i hvilken grad samsvarer denne praksisen med Habermas teoretiske kriterier for kommunikativ rasjonalitet?

Hovedhensikten med denne problemstillingen er å produsere nyttig kunnskap for lærere og didaktikers praktiske arbeid for realisering av demokratisk dannelsen gjennom samfunnsfagsundervisningen.

Empirien skal riktignok vise at diskusjoner ikke forekommer i skoleklassen som jeg har observert, dermed faller mange av forutsetningene for å kunne besvare forskningsspørsmålet bort. Men, dette pulveriserer likevel ikke studiens eksistensberettigelse. Mangelen på diskusjon er nemlig et viktig funn fordi det indikerer at forutsetningene for deliberasjon i klasserommet ikke er til stede. Dermed gjør studien en kursendring i metode - og analysedelen. Målet blir her å gi årsaksforklaringer til den manglende diskusjonsaktiviteten i klassen. Framfor å se på hvordan debatter praktiseres ser jeg derfor heller på *årsaker* til at elevene ikke trer inn i dem. I denne analysen blir det tydelig at læreren står som et stort hinder for elevenes vilje og muligheter for å praktisere deliberasjon. Et oppsiktsvekkende funn, da jeg i teorikapitlet implisitt antar at elevrelaterte faktorer vil utgjøre det største hinderet for deliberativ meningsbrytning i klasserommet og ikke læreren som en jo kunne forvente var tilretteleggeren for deliberative prosesser. Denne studien forsøker altså å belyse og begrunne noen forutsetninger for at deliberasjon skal kunne forekomme, i lys av Habermas teori om kommunikativ rasjonalitet. Studiens første problemstilling står derfor ubesvart og jeg vil anmode eventuelle etterfølgende forskere om å besvare den, da det etter min kjennskap ikke har blitt utført forskning på hvordan skoleelever faktisk debatterer i lys av Habermas kommunikative rasjonalitet.

2. Teori

Klafkis (1985) kritisk-konstruktive didaktikk tar utgangspunkt i at dannelsen i sin essens dreier seg om menneskets: "[...] selvbestemmelses-, medbestemmelses- og solidaritetsevne i alle livets henseender." (Klafki 1985: 108). Disse tre evnene dreier seg om menneskets forhold til seg selv og sine medmennesker, dermed er de relevante for demokratiet, som jo i sin essens også dreier seg om mennesket og dets handlinger overfor sine medmennesker. Da Klafkis definisjon har såpass klare politiske implikasjoner bør det derfor være mulig å resonnerer seg fram til hvilken demokratiform som er i tråd med denne dannelsen og i forlengelsen av dette kunne skissere hvilke personlige egenskaper skolen bør framdyrke hos elevene, slik at de kan praktisere denne demokratiformen. Disse personlige egenskapene kan derfor utgjøre en operasjonalisering av demokratisk dannelsen. For å foregripe begivenhetenes gang vil jeg her røpe konklusjonen på dette spørsmålet. Det er det kun det deliberative demokrati som korresponderer med Klafkis dannelsesdefinisjon. Dette betyr videre at demokratisk dannelsen i praksis må materialisere seg som kommunikativ rasjonalitet, jamfør Jürgen Habermas samfunnsteori om deliberativt demokrati. Teorikapitlet vil derfor være et forsøk på å argumentere for denne konklusjonen ved å vise hvordan og hvorfor nettopp hans teori må spille en essensiell rolle for lærerens demokratiske dannelsesarbeid. Til å begynne med er det derfor naturlig og nødvendig med en kort redegjørelse for Habermas teori.

2.1 Habermas demokratiteori

Jürgen Habermas teori om det deliberative demokrati og kommunikativ rasjonalitet tar utgangspunkt i en modernitetstankegang som opererer med ideen om at visse svar på moralske spørsmål er mer gyldige enn andre. Dette mener han å bevise ved å henvise til "Universaliseringsprinsippet" ("U"-prinsippet), en omskrivning av Immanuel Kants kategoriske imperativ. "U"-prinsippet:

"[...] utsier at en norm nettopp er gyldig dersom de sannsynlige konsekvensene og bivirkningene som en allmenn etterlevelse av den formodes å ha for interessesituasjonen og verdiorienteringen til hver enkelt, tvangsfritt kunne ha blitt akseptert av alle berørte i fellesskap." (Habermas i Kalleberg 1999: 26).

Dette prinsippet er av grunnleggende betydning for å kunne forstå Habermas teori. Som modernist setter han nemlig sin lit til den menneskelige fornuft og han antar at moralsk fornuftige løsninger kjennetegnes ved å være universaliserbare. Implisitt sier han da at den menneskelige fornuft i sin essens har sitt utspring i nettopp "U"-prinsippet (Habermas 1999a: 192). Slik jeg leser Habermas forsøker han med andre ord å definere mennesket som et vesen med et biologisk medfødt moralkompass der nålen i utgangspunktet peker mot dette rettferdighetsprinsippet. Teorien pretenderer derfor å gjelde for oss alle, uansett kultur, religion, politisk syn eller andre livsforestillinger. Dermed vil den også kunne fungere som vern mot verdirelativisme i samfunnsspørsmål. I materialisert form vil "U"-prinsippet kunne formuleres som noe lignende menneskerettighetsprinsippet, der mennesket gis individuelle rettigheter uavhengig av dets kulturelle, sosiale eller økonomiske status (fn.no, 09.04.2010). Disse rettighetene tar kort sagt utgangspunkt i forestillingen om menneskets frie vilje. Forestillingen om en fri vilje muliggjør nemlig konseptet om fornuft og ufornuft, noe som videre muliggjør ideen om universaliserbarhet som produkt av fornuften. Sistnevnte kan bære preg av sirkelargumentasjon, men det kommer av det faktum at Habermas' teori og menneskerettighetserklæringen inntar et normativt standpunkt til mennesket og dets verdi. Dette normative utgangspunktet vil forøvrig bli behandlet grundigere i kapittel 2.4.

Å komme fram til løsninger i tråd med "U"-prinsippet stiller bestemte krav til beslutningsprosessene. Universaliserbare, eller gyldige, svar kan i prinsippet ikke kalles gyldige med mindre alle berørte parter er enige om svaret. I lys av modernitetens tidligere nevnte fornuftsforestilling vil konsensus om det moralske spørsmålet basert på "U"-prinsippet dermed indikere at fornuften har seiret. Sann konsensus kan riktignok ikke oppnås med mindre alle berørte parter har fått presentere sine argumenter. Habermas introduserer derfor prinsippet om tvangfri diskurs, som i korthet dreier seg om at alle deltagere skal ha mulighet til å presentere sine innspill fritt for frykt for represalier i et forum som tar alle innspill på alvor. Det er bare i en slik situasjon at alle parter kan komme til sann enighet om et standpunkt eller vedtak om et moralsk spørsmål. Utspiller det seg derimot makt i beslutningsprosessen vil en konsensus bare være tilsynelatende og dermed prinsipielt ikke universaliserbar: "Det som tydelig kommer i stand gjennom belønning eller trussel, suggesjon eller villedning, kan ikke intersubjektivt telle som enighet" (Habermas 1999b: 143). Dermed pretenderer Habermas teori for deliberativt demokrati å være demokratisk frigjørende, altså en kur mot illegitim maktutøvelse. Den tvangfrie diskurs forutsetter riktignok at aktørene praktiserer kommunikativ rasjonalitet. Kommunikativ rasjonalitet

dreier seg i korthet om å bestrebe seg på å bli forstått og å forstå meddebattantenes talehandlinger. Ønsker man å forstå hverandre vil man også kunne nå en felles problemforståelse å diskutere ut fra (Ibid: 143). Kommunikativ rasjonalitet dreier seg altså om *evnen til* og ikke minst *ønsket om* felles problemforståelse. Den er med andre ord en fordring til empati og selvgranskning. Ideelt sett vil en tvangfri diskurs og kommunikativ rasjonalitet resultere i optimale kår for fornuften og trange kår for moralsk affekt. Dermed vil det beste argument i debatten vinne alle parter tilslutning. Med andre ord: konsensus.

2.1.1 Postmodernisme i skolen

I lys av Habermas modernistiske grunnholdning antyder derimot Telhaug (2003) at norske lærere ofte inntar en postmodernistisk holdning til samfunnsspørsmål ved å formidle tanken om at få sannheter kan gjøre krav på gyldighet over andre (Telhaug i Englund 2004: 267). Dette er et fenomen jeg selv har erfart gjennom observasjon av andre lærere og ikke minst i min egen undervisningspraksis. Den typisk "flinke" eleven er den som i debatten trumfer med påstanden: "Jo, men det er alltid to sider ved en sak og da blir det feil å konkludere" - til lærerens anerkjennende nikk. Ja, å lære elevene å ikke ha bastante synspunkter kan være et sunt ideal, men det bør overhodet ikke bli et endelig mål. En postmodernistisk grunnholdning til samfunnsspørsmål er nemlig en farlig sovepute hvis den befester seg som lærerens grunnleggende undervisningsprinsipp. Lar en elevene komme unna med ovennevnte utsagn utgjør det en potensiell trussel mot demokratiet, fordi det fritar dem ansvaret for stillingstaken i politiske og etiske spørsmål. Elevene drives da ikke inn i beslutningsdelen av demokratiet og det kan i konsekvens resultere i at framtidens borgere ikke utvikler nødvendig handlingskompetanse i politiske spørsmål. De får med andre ord ikke trening i å ta de vanskelige moralske beslutningene som kan være så frigjørende og utviklende, både på det personlige og samfunnsmessige plan (Henriksen 2005: 15). Gjennom en postmodernistisk holdning legitimerer vi elevenes ansvarsunntakelse for samfunnsutviklingen. Dette har i høyeste grad med demokratisk dannelse å gjøre. Klafkis dannelsesdefinisjon er nemlig i sin essens handlingsrettet. Både selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet må ta utgangspunkt i elevens aktive meningsdannelse. Med andre ord: en grunnforutsetning for oppfyllelse av Klafkis dannelseskriterier er at elevene aktivt tar stilling i politisk-etiske spørsmål.

2.2 Demokratisk handling og rasjonalitet

Jane Mansbridge (1999) hevder som nevnt i sin artikkel at demokratisk deltagelse kan skape bedre borgere (Mansbridge 1999: 291). Hun kvalifiserer riktignok ikke hva slags form for demokrati det her er snakk om eller hva "bedre borgere" innebærer, poenget er snarere at deltagelsen gjør noe med mennesket. Handlingsaspektet ved en demokratisk dannelselse, uansett variant, vil måtte innebære framdyrking av visse adferdsmønstre og karaktertrekk. Med andre ord, den vil måtte påvirke elevens personlighet. I forlengelsen av dette hevder Børhaug (2005), uten å gi en uttømmende definisjon på det demokratiske dannelsesbegrepet, at "danningsperspektivet innebærer myndiggjøring, altså at elevene skal hjelpes frem til å bli handlende subjekter i samfunnets utvikling" (Børhaug 2005: 178). Nettopp dette handlingsaspektet ved den demokratiske dannelsen er forbundet med rasjonalitet, fordi alle handlinger nødvendigvis har sitt utspring i en form for rasjonalitet. Da demokrati kan ha flere definisjoner, betyr det at ulike demokratiteorier vil ha ulike forestillinger om hva som gjør "bedre borgere", altså hva demokratisk dannelselse bør innebære, og dermed hvilke rasjonaliteter som bør etterstrebes. For samfunnsfagslæreren blir det derfor av vesentlig betydning at han reflekter og tar stilling til hvilken demokratiteori hans dannelsesarbeid bør rotfestes i. Jeg vil derfor forsøke å skissere noen retninger som forestillingen om den demokratiske dannelses handlingsaspekt kan tenkes å ta i tre ulike demokratimodeller, med fokus på hvilke rasjonaliteter som her er nødvendig å beherske.

2.2.1 Ulike demokratimodeller gir ulike dannelsesidealer

Ulike demokratimodeller har som nevnt ulik forståelse av hvilke egenskaper aktører bør besitte for best å kunne realisere dens idealer. I det følgende er hensikten derfor å kort belyse hvordan den demokratiske dannelses *handlingsaspekt* kan tilknyttes ulike rasjonaliteter i de ulike demokratimodellene. Eksemplene under pretenderer derfor ikke å være utfyllende dannelsesdefinisjoner.

I den liberale demokratimodell, som i korte trekk bygger på tanken om at enkeltindividers akkumulerte egeninteresser utgjør samfunnets interesse, vil demokratisk dannelselse dreie seg om evnen til å vurdere hvorvidt ulike politiske beslutninger gagnar en selv, for på den måten å bli i stand til stemme i tråd med det som best vil oppfylle ens personlige interesser

(Habermas 1995: 33). I en slik modell vil derfor formålsrasjonaliteten være en nøkkelferdighet å beherske.

En kommunitaristisk-republikansk demokratimodell bygger på sin side på ideen om at demokratisk problemløsning grunnleggende sett forutsetter tilslutning til felles verdier. Her anses felleskapets interesser langt på vei som enkeltindividets interesse (Habermas 1995: 35). Demokratisk dannelse vil da innebære evnen til å tilegne seg, samt tilslutte seg gruppens verdier og normer, for på den måten muliggjøre deltagelse i demokratiske prosesser. Her blir derfor verdirasjonalitet en nøkkelferdighet å beherske.

Den deliberative demokratimodell vektlegger på sin side idealet om hensynstaken til alle berørte parter interesser og problemforståelser gjennom en prosess hvor partene bestreber seg på å nå en felles problemforståelse. Deretter kan individuelle interessers -og kollektive normers etiske holdbarhet behandles kritisk (Habermas 1995: 38). Målet er å komme fram til nye erkjennelser om det "riktige" handlingsvalg som alle parter kan enes om. Beherskelse av den kommunikative rasjonalitet blir her en vesentlig ferdighet og kan gi grunnlag for en dannelsesforståelse som: Evnen til empatisk innlevelse og etisk vurdering, både av sitt eget og andres synspunkter, ut fra et universalitetskrav.

Vi ser altså at ulike demokratimodeller vil fostre ulike tanker om rasjonalitet og demokratisk dannelse, noe som igjen får implikasjoner for hva en etter Mansbridges terminologi kan karakterisere som bedre borgere. Eksempelvis er ikke en rent formålsrasjonell borger nødvendigvis en god borger i den deliberative demokratimodellen, slik han vil være i den liberaldemokratiske modellen. Den hittil framkomne informasjonen er likevel utilstrekkelig til å foreta en normativ rangering av de tre demokratimodellene. For å gjøre det, må demokratimodellene først vurderes ut fra sine praktisk-etiske implikasjoner.

2.3 Gode grunner til å forkaste de liberale og kommunitaristisk-republikanske demokratimodeller som dannelsesfundamenter

Det kan påstås at den deliberative demokratimodell som ide er den liberale og kommunitaristisk-republikanske overlegen, fordi den deliberative i prinsippet ikke åpner for eksklusjon av samfunnsmedlemmer og deres interesser i den demokratiske

beslutningsprosess. Det gjør nemlig de to andre demokratiteoriene, om enn på noe ulikt vis. Derfor kan det stilles spørsmål ved hvor demokratiske den liberale og kommunitaristisk-republikanske modellen dypest sett er.

2.3.1 Den liberale demokratimodellens problem

Tydeligst ser en ekskluderingsproblematikken i den liberale demokratimodellen, som baserer seg på akkumulering av enkeltindividers viljer. Et slikt konsept vil måtte overkjøre mindretallets interesser når flertallsbeslutninger tas. Liberaldemokratiet kan derfor fungere sterkt ekskluderende overfor store grupper og relevante saker. Dette er i prinsippet umulig i et deliberativt demokrati fordi målet her er å forene alle aktørers viljer til en fellesvilje gjennom dialog. Schaanning (1993) hevder riktignok at Habermas teori kan legitimere kynisk maktbruk. Som han hevder:

"Habermas poeng er at ingen maktutøvelse har legitimitet med mindre den bygger på en forutgående diskusjon og debatt. Men det han ikke ser, er at dette krav om forutgående diskusjon er et tveegget sverd. Forutgående diskusjon kan brukes som alibi. Når saken har vært gjenstand for diskusjon, er det desto lettere for maktinnehavere å utøve sin makt" (Schaanning 181: 1993).

Problemet med dette resonnementet er at det ikke kan bli lettere for makthaveren, i denne sammenheng forstått som flertallet, å utøve sin opprinnelige vilje hvis den forutgående diskusjonen har brakt relevante motargumenter til forhandlingsbordet. Har alle debattanter praktisert kommunikativ rasjonalitet og legitime motargumenter blitt presentert, må det innebære at flertallet av egen overbevisning justerer sitt synspunkt slik at beslutningen i større grad tar hensyn til mindretallets motargumenter. Gjøres ikke dette, har makthaveren i så fall ikke praktisert en genuin kommunikativ rasjonalitet, men snarere formålsrasjonalitet. Kort sagt: debatten har da ikke blitt praktisert etter Habermas diskursetiske kriterier. Dermed lider Schaannings argument av logisk brist.

Schaanning (1993) treffer bedre når han kritiserer Habermas teori for ikke å ivareta mindretallets interesser i lys av praktiske situasjoners beslutningspress. Beslutningspress, altså et krav om handling innen rimelig tid, er de fleste politiske - og etiske dilemmaer underlagt. I slike situasjoner har man neppe oppnådd konsensus før avgjørelser tas, men som resultat av den åpne debatten er flertallets standpunkt trolig det mest fornuftige (Schaanning

181: 1993). Dermed kan fornuften vise seg å seire gjennom flertallsbeslutninger framfor dialog, noe som i prinsippet strider med Habermas konsensusideal. At partene av praktiske årsaker sjeldent har tid til å oppnå konsensus gjennom dialog er dermed et legitimt motargument til Habermas teori, men ikke tilstrekkelig for å forkaste teorien til fordel for den liberale eller kommunitaristisk republikanske demokratimodellen.

Deliberasjonen kan nemlig, tross realitetenes elendighet, gjennom sine prosedyrer gi et grundigere gjennomtenkt beslutningsgrunnlag enn de to andre modellene. Da den liberale demokratimodell i prinsippet ikke påkrever hensynstaken til andre aktørers synspunkter øker nemlig sannsynligheten for at relevante innvendinger ikke reises, noe som kan resultere i at beslutninger ikke bare strider med andres interesser, men også virker imot beslutningstakerens egeninteresser. Selv om egeninteresse ikke er deliberasjonens ultimate målsetning, er den kollektivt kritiske prosedyren av vesentlig verdi fordi prosesser der ulike deltakere forpliktes til å ta hverandres argumentasjon på alvor trolig vil gi flere relevante innvendinger og innspill enn om aktøren foretar den kritiske vurderingen alene. Dette fordi en ensom aktør i stor grad er prisgitt sine egne virkelighetsforståelser og dermed vanskelig kan se for seg alle relevante aspekter ved et saksforhold på egenhånd. Aktørens mulighet til å kontrollere for svakheter i egne resonnementer og til å forstå hva som faktisk er i ens egen interesse er med andre ord betydelig dårligere enn i et deliberativt innstilt forum. Deliberasjonen er derfor en kvalitetssikringsprosedyre som kan forbedre demokratiske prosesser uansett demokratiform.

I lys av Klafkis tidligere nevnte dannelsesdefinisjon er dette poenget av vesentlig betydning hvis elever skal kunne realisere selvbestemmelseskomponenten av dannelsen.

Deliberasjonens evige selvkonfrontasjon står nemlig ikke i konflikt med samfunnsfagets læreplanmål om å gjøre elevene i stand til å hevde sine meninger (Læreplan for grunnskole og videregående opplæring, generell del: 22). Gjennom deliberasjonen hevder man ikke bare sine meninger, man reviderer dem også. Det er de *reviderte* meningene som er verdt å hevde, fordi disse i større grad reflekterer elevens faktiske preferanser. Å hevde ureflekterte og ukritiserte meninger kan derfor ikke være en målsetning hvis en ønsker å bygge demokratisk dannelse.

En siste innvending mot å fremme den liberale demokratimodell som mål for demokratisk dannelse er at den ikke oppfyller alle grunnpremissene i Klafkis dannelsesdefinisjon.

Liberaldemokratiet stiller nemlig ingen krav om solidaritet mellom borgerne. Det er derfor

bare egnet til å realisere dannelsesmålene om selvbestemmelse og medbestemmelse, dog i svært begrenset grad. Sann solidaritet er derimot en mellommenneskelig verdi uten rot i egeninteressen. Den er uselvvisk i sin essens. Idealet om den selvsentrerte formålsrasjonalitet står derfor som diametral motsetning til solidariteten. En forestilling om liberaldemokratisk formålsrasjonalitet som ideal for demokratisk dannelse bryter dermed med dannelsens overordnede prinsipper og vil da skape uholdbar logisk inkonsistens i lærerens dannelsesarbeid overfor elevene.

2.3.2 Svakheter i den kommunitaristisk-republikanske demokratimodell

Den kommunitaristisk-republikanske demokratimodellen har i likhet med den liberale et tvilsomt beslutningsgrunnlag fordi teorien tar utgangspunkt i en gruppes etiske verdiforståelser og ikke i moralske rettferdighetsspørsmål. Dermed risikerer man at verdiene deltakerne kommer fram til kun blir gjeldende for medlemmer av det aktuelle rettsfellesskapet og ikke for utenforstående. Dette betyr i konsekvens at man tillater ulik behandling av mennesker avhengig av deres tilhørighetsstatus til den aktuelle demokratiske enheten (Habermas 1995: 36). Eksempelvis kan en se for seg at den norske stat som politisk rettsfellesskap sender Mullah Krekar tilbake til Irak fordi han utgjør en trussel mot Norge, altså ikke tilslutter seg norske etiske verdier, til tross for at han ved tilbakesendelse risikerer dødsstraff. En straffemetode vi forbyr innenfor vårt eget rettsfellesskap. En deliberativ modell tar i motsetning til ovennevnte utgangspunkt i moralske rettferdighetsspørsmål der Immanuel Kants universaliseringsprinsipp spiller en avgjørende rolle (Habermas 1999a: 208). Som Habermas sier: "Uten at det rettferdige gis forrang i forhold til det gode, kan det heller ikke eksistere noe etisk nøytralt rettferdighetsbegrep" (Ibid: 195). Deliberativt demokrati sikter derfor mot løsninger som forhindrer ovennevnte dobbeltmoral og bygger dermed opp under realiseringen av et demokrati basert på universelle menneskerettigheter. Sitatet gjenspeiler også Habermas tidligere nevnte modernitetstenkning om at noen svar er gyldigere, altså fornuftigere, enn andre.

Her støter vi riktignok på en fundamental logisk brist i Habermas teori. Habermas har nemlig gjennom sin kritiske teori som ideal å gjøre menneskeheten i stand til å fritt definere sin framtid. Gjennom deliberasjonen skal mennesket kritisk vurdere de rådende samfunnsnormer, frigjøre seg fra illegitime maktkonstellasjoners kontroll over samfunnet og

selv ta demokratisk styring over samfunnsutviklingen. Paradoksalt nok krever han at vi samtidig binder oss til universaliseringsprinsippet. Dermed synes friheten å kun være tilsynelatende (Schaanning 1993: 169). Man kan riktignok spørre seg om fornuften i form av "U"-prinsippet faktisk setter en stopper for elevenes evne til å tenke fritt og kritisk. Den tvangfrie diskurs sikrer jo i utgangspunktet at alle relevante innspill blir presentert og vurdert ved forhandlingsbordet. Tvangfri diskurs setter dermed ingen stopper for våre muligheter for å tenke innovativt og fritt. Men, langt fra alle forslag er realiserbare hvis "U"-prinsippet skal bestemme, noe som derfor kan tenkes å virke hemmende på deltakernes frie meningsdanning. Dermed er Habermas teori både frigjørende og disiplinerende på samme tid. Elevene tillates å tenke fritt og kritisk om alt, også om "U"-prinsippetets legitimitet, men vi tillates ikke å bryte "U"-prinsippet. Kort sagt: se, men ikke røre.

2.4 Habermas pliktetiske fundament

Ovennevnte dilemma reiser et grunnleggende spørsmål om hvordan frihet skal defineres. I følge Kants pliktetikk er universaliseringsprinsippet synonymt med frihet. Som Habermas sier: "Fritt handler kun den som lar sin vilje bestemmes av innsikt i det som alle kunne ville." (Habermas 1999a: 199). Friheten innebærer altså ansvar for å inkorporere fornuften i ens moralske handlinger. En kontrast til den utbredte hverdagsoppfatningen hvor frihetsbegrepet ikke tillegges noen form for moralske begrensninger. Et illustrerende eksempel på dette kan eksempelvis være politikeren som ikke ønsker å legge begrensninger på folks rett til å kjøre bil, selv om dette skulle føre til skadelig luftkvalitet i tettbygde strøk og dermed redusere bybeboeres frihet fra helseskader. Her opereres det med oppfattelsen av personlig handlingsfrihet som ukrenkelig verdi løsrevet fra moralsk ansvar. En total fristilling av menneskelig handling. Ut fra et normativt synspunkt kan denne frihetsformen neppe være hensiktsmessig for utvikling og opprettholdelse av menneskelige samfunn. Den ville også overflødiggjort Klafkis ide om demokratisk dannelselse. Definisjonsspørsmålet om menneskelig frihet har med andre ord politiske implikasjoner. Det tvinger oss til å ta et normativt valg om hva vi skal forvente av mennesket. Habermas har tatt et slikt valg gjennom "U"-prinsippet og lagt det som grunnpremiss for sin teori. Om kjempen står på leirføtter eller ei avhenger da av hvilke argumenter som eventuelt kan framsettes mot "U"-prinsippetets etiske fundament.

Som nevnt kan ideen om et samfunn uten moralske føringer for friheten vanskelig holde som motargument til Habermas normative fundament. Grunnen er at ingen utfall da vil kunne bedømmes som gode eller dårligere. Samfunnet vil med andre ord miste enhver etisk retningssans hvis intet var bedre eller verre enn noe annet. Selv om etikken som fagdisiplin ikke gir entydige svar på rett og galt, opererer det likevel med en forestilling om at alle mennesker besitter en moralsk intuisjon (Ignatieff 2004: 9). Et samfunn som da bevisst avfeier etiske betraktninger som relevante i valgsituasjoner, avfeier også mennesket. En kan da snakke om et meningsløst samfunn. Argumentet for å definere frihet som fravær av moralske betraktninger i samfunnsspørsmål faller altså på sin egen urimelighet og sin distanse fra den menneskelige intuisjon.

2.4.1 Konsekvensetisk kritikk av Habermas pliktetiske fundament

Hvis samfunnsspørsmål må ha en moralsk fundamentering med rot i menneskelig intuisjon, kan en kritikk mot Habermas etiske fundament føres fra konsekvensetisk hold. Pliktetikken som "U"-prinsippet er forankret i har nemlig som grunnpremiss at det som gjør en handling rett er dens overenstemmelse med en moralsk norm, ikke konsekvensen av den. Det "rette" har her forrang over "godet" som handlingen måtte resultere i, uansett hvor attråverdig dette godet måtte være (Alexander 2007: 4). Konsekvensetikken baserer seg derimot på tanken om å promotere framfor å utelukkende hylle en verdi (Pettit 1997: 128). Dette impliserer en handlingsrettet etikk og for å kunne avgjøre spørsmålet om det etisk riktige eller gale er konsekvensetikerens avhengig av å vite følgene av handlingen. I prinsippet er det handlingen som gir det beste utfallet i forhold til den bestemte verdien, som er den riktige (Ibid: 151). En kan derfor si at konsekvensetikken legger visse kvantitative betraktninger til grunn når spørsmålet om rett og galt skal avgjøres. Når Habermas fra et pliktetisk ståsted hyller "U"-prinsippet som det "rette", impliserer det at demokratiet må overholde de universelle menneskerettighetene for å kunne kalles et demokrati. Menneskerettighetene er nemlig operasjonaliseringer av "U"-prinsippet fordi de likestiller alle enkeltindividers verdi og rettigheter. Dermed blir demokratiet og menneskerettighetene ukrenkelige verdier. Problemet med disse antagelsene oppstår i situasjoner der overholdelse av disse verdiene får problematiske konsekvenser. De såkalte etiske katastrofene. Her kan konsekvensetiske betraktninger bli relevante, ja til og med legitime framfor de pliktetiske. Det klassiske eksemplet er gruvetralledilemmaet der en løpsk gruvetralle kommer til å overkjøre og drepe fem gruvearbeidere med mindre den penses inn på et sidespor der den kun dreper en arbeider

(Alexander 2007: 6). Overført til et konkret samfunnsspørsmål: Gitt at de menneskeskapte klimaendringene vil komme til å ta livet av flere millioner mennesker, bør vi da begrense klimakritikernes ytringsfrihet hvis deres utspill resulterer i at nødvendige tiltak for å avverge klimakatastrofen ikke blir gjennomført i tide? Bør vi med andre ord redusere noens menneskerettigheter for å sikre at andre beholder sine? Rent intuitivt kan dette virke fornuftig. Konfrontert med etiske katastrofer vil nemlig prinsippfasthet i form av forsvar for menneskerettighetene være fornuftsstridig fordi konsekvensene av denne praksisen blir katastrofale. Man befinner seg da i en situasjon der intuitivt fornuftige handlingsvalg ikke lenger er universaliserbare handlingsvalg. Fornuften har med andre ord løsrevet seg fra det universaliserbare. Pliktetikken som Habermas tar sitt utgangspunkt i gir med andre ord ikke tilfredsstillende svar på alle etiske problemer (Alexander 2007: 10). Dermed er det mulig å påstå at den heller ikke kan gjøre krav på å være et selvfølgelig utgangspunkt for en normativ samfunnsteori.

Konsekvensetiske betraktninger kan altså vise seg å gi vel så gode eller bedre begrunnelser enn pliktetikken i etiske katastrofesituasjoner. Men, etiske katastrofer er relativt sjeldne. Det kan derfor påstås at de ikke bør tillegges særlig vekt når en skal legge et etisk fundament for en normativ samfunnsteori. I normalsituasjoner tenderer også konsekvensetikkenes føringer til perverterte og kontraintuitive handlingsmaksimer. Målet om best mulige konsekvenser for flest mulige risikerer nemlig å frata mennesker sin autonomi (Baron 1997: 10). Eksempelvis gir det bedre konsekvenser for flertallet hvis helsevesenet prioriterer å helbrede pasientene med de billigste, men dødelige lidelsene framfor pasienter med kostbare dødelige lidelser. Da vil færre mennesker dø totalt sett fordi en får råd til å helbrede flest mulig mennesker med helsevesenets begrensede ressurser. Men, mange som kunne vært reddet vil da dø på grunn av at lidelsene deres var for kostbare. Dermed brukes disse menneskene som midler for de andres overlevelse. Fra et intuitivt perspektiv kan det hevdes at et samfunn som legitimerer en slik praksis lider av moralsk avstumpning fordi det redder flere liv på bekostning av menneskeverdet. Konsekvensetiske betraktninger har da, i likhet med pliktetikken, også en tendens til å bli intuisjonsstridige. Men, i motsetning til pliktetikken tenderer konsekvensetikken mot slike grunnlagsproblemer også i etiske "normalsituasjoner". Dermed blir konsekvensetikken et uholdbart fundament for en teori om menneske og demokrati, som jo primært utspiller seg i "normalsituasjoner".

2.4.2 Nødvendigheten av en pliktetisk basert samfunnsteori

Etter denne etisk-filosofiske kjeklingen ser vi at en samfunnsteori basert på pliktetikk trolig er den minst intuisjonsstridige fordi den bygger sitt fundament på idealet om menneskeverdet som ukrenkelig verdi. Sett opp mot alternativene, moralsk fristilling og konsekvensetikk, er den vårt beste alternativ. Dette resonnementet illustrerer riktignok hvordan vi står overfor et grunnleggende ontologisk problem, nemlig at ingen vitenskap er i stand til å definere mennesket objektivt. Når vi befinner oss på yttergrensen av vår objektive viten om oss selv, blir vi følgelig tvunget til å ta et normativt valg om hva mennesket skal eller bør være (Henriksen 2006: 43). Det er kort sagt umulig å bygge en samfunnsteori på objektive kriterier. Samfunnsteorier må derfor til en viss grad ha et normativ utgangspunkt. Styrken med Habermas teori er at den, i tillegg til å være relativt konsistent, kan forsvare sitt normative utgangspunkt i møte med alternativene. Alternativene gir neppe tilsvarende grad av samklang i den menneskelige intuisjon. Et demokrati basert på universaliseringsprinsippet er, inntil intuitivt appellerende motargumenter kan framstilles, derfor et sant demokrati. Dette må bety at læreren på sin side også må ta utgangspunkt i at elvene er i stand til å nå målet om hva mennesket bør strebe etter i politisk-etiske spørsmål, nemlig universaliserbarhet. Hvis ikke har han ikke tro på mennesket og da faller dannelsesprosjektet dødt til marken.

Basert på det hittil framkomne kan en derfor konkludere med at den demokratiske dannelselse bør ha sitt utgangspunkt i den deliberative demokratimodell. Denne demokratiformen er den eneste som kan oppfylle selvbestemmelses, medbestemmelses - og solidaritetskomponenten i Klafkis dannelsesdefinisjon. Er Klafkis dannelsesdefinisjon uproblematisk for læreren, må en samtidig tilslutning til den liberale eller kommunitaristisk-republikanske demokratimodell derfor bli problematisk for ens pedagogiske virke, fordi disse vektlegger rasjonaliteter som ikke er forenlige med den demokratiske dannelsen.

2.5 Kommunikativ rasjonalitet

Hittil har oppgaven argumentert for at den demokratiske dannelselse bør ta utgangspunkt i den deliberative demokratimodell. En demokratisk dannet elev må derfor kunne praktisere kommunikativ rasjonalitet og tvangfri diskurs jamfør Habermas teori. I følge Habermas er praktiseringen av kommunikativ rasjonalitet den ultimate metoden for å oppnå målet med

hans teori, nemlig universaliserbare konsensusløsninger. I realiteten dreier dette seg om måter å opptre forståelsesbasert i deliberative samtaler, altså å interagere med mål om å bli forstått og å forstå motpartens problemforståelse. Oppnår partene felles problemforståelse som følge av dette, vil de kunne ha et utgangspunkt for å videre diskutere seg fram til gyldige svar (Habermas 1999b:143).

Habermas skiller her mellom perlokusjonære og illokusjonære talehandlinger. I perlokusjonære talehandlinger har meningsinnholdet i det aktøren sier til hensikt å frambringe noe kausalt hos motdebattanten. Perlokusjonære mål ved en talehandling kan eksempelvis være irritasjon, beroligelse eller frykt (Eriksen og Weigård 1999: 59). Målet med diskusjonen bør derimot være å oppnå illokusjonær suksess, altså en situasjon der debattantene har kommet fram til en løsning basert på rasjonelt motivert samtykke. Det er altså meningsinnholdet i det faktisk sagte som skal føre til konsensus (Habermas 1999: 140). Men, selv om idealet er at kun meningsinnholdet i det faktisk sagte skal resultere i rasjonelt motivert samtykke, betyr ikke det at aktørene kan brøle dette budskapet til hverandre og dermed oppnå rasjonelt motivert samtykke. Jeg vil påstå at kommunikativ rasjonalitet i form av streben etter illokusjonær suksess blir rasjonalistisk og menneskefjern hvis vi ikke legger inn et element av god takt og tone, altså et visst perlokusjonært aspekt. Habermas skarpe skille mellom illokusjonære og perlokusjonære mål blir derfor for strengt i praksis. Etter mitt syn forutsetter nemlig illokusjonær suksess at partene til en viss grad handler perlokusjonært, fordi menneskelige interaksjonssituasjoner, som Habermas forøvrig også innrømmer, er preget av mange kommunikative forstyrrelsesfaktorer, eksempelvis sterke følelser for en sak, noe som i konsekvens gjør at motargumenter kan oppfattes som provoserende.

Perlokusjonære teknikker, eksempelvis vennlige gester og tonefall som signaliserer at motdebattanten ikke har til hensikt å provosere kan derfor fungere som motgift mot slike forstyrrelsesfaktorer, så lenge talehandlingens perlokusjonære aspekt har til hensikt å oppnå illokusjonær suksess. Gode perlokusjonære hensikter kan derfor være nødvendig for å omgå hindringer for illokusjonær suksess, altså sann konsensus. Kort sagt: Målet helliger noen ganger midlet.

Jeg vil i det følgende derfor skissere hvordan kommunikativ rasjonalitet kan materialisere seg i praksis og gjennom dette forsvare min påstand om at illokusjonær suksess ikke nødvendigvis utelukker perlokusjonære talehandlinger. Jeg vil altså gi en operasjonalisering av kommunikativ rasjonalitet, men en fullstendig utfyllende operasjonalisering av begrepet

er riktignok umulig å gi da alle samtalesituasjoner er unike. Jeg vil derfor nøye meg med å skissere noen elementære grunntrekk for den kommunikative rasjonalitet.

2.5.1 Første operasjonalisering av den kommunikative rasjonalitet: -Å gjøre seg forstått

Hvis elever og lærere skal kunne komme fram til felles problemforståelse og dermed kunne diskutere et etisk-politisk spørsmål er de nødt til å forstå hverandres språkbruk. I den anledning anvender Habermas begrepet "livsverdenen", definert som:

"[...] den horisont av kunnskap vi som medlemmer av et samfunn deler og naivt tar for gitt. Den utgjør vårt felles forråd av kulturelt overleverte og språklig organiserte mønstre for tolkning av virkeligheten." (Eriksen og Weigård 1999: 76).

Ytringer, altså det faktisk uttalte, må være tilpasset mottakerens livsverden, forstått som hans begrepsapparat og forforståelser, slik at han forstår avsenderens budskap. Formulerer man seg uklart eller med ord, uttrykk eller eksempler som mottakeren ikke har forutsetninger for å forstå, kan han heller ikke delta i diskusjonen av den enkle grunn at han ikke vet hva avsenderen egentlig mener. Et basalt aspekt ved den demokratiske dannelselse kan da sies å være evnen til å gjøre seg forstått.

2.5.2 Andre operasjonalisering av den kommunikative rasjonalitet: -Vennlighet, åpenhet og velvillighet i kropps - og verbalspråk

Hvis elever og lærere skal praktisere en forståelsesbasert diskurs i klasserommet, er vennlighet, åpenhet og velvillighet nødvendige adferdsmåter å etterstrebe. Dette poenget kan i utgangspunktet virke banalt, som en overfladisk moraliserende pekefinger om at "vi må være snille med hverandre". Men, dette dreier seg dypest sett om å mane fram våre meddebattanters tanker og dermed deres fulle demokratiske potensiale. Gjennom det Henriksen (2006) kaller en antiautoritær ikke-instrumentell samtale bestreber vi oss nemlig på å skape tillit mellom deltakerne (Henriksen 2006: 18). Vennlighet, åpenhet og velvillighet vil nemlig kunne bidra til å rive ned deltakeres eventuelle barrierer mot å delta og dele skjøre tanker med resten av gruppen. Responsen som resten av gruppen gir kan være avgjørende for hvordan debattanten konstituerer sitt selvilde, tilhørighet og følelse av meningsfullhet i den demokratiske beslutningsprosessen (Ekeberg og Holmberg 2004: 64). Det handler altså om å

være seg bevisst hvilke responser som stimulerer til dialog. I sin enkleste form kan negative responser som eksempelvis "stønn" og "herregud..." fra meddebattanter illustrere brudd på den kommunikative rasjonalitet og dermed kravet om tvangfri diskurs. Men brudd på disse kan også forekomme i mer subtile og uintenderte former. Sistnevnte er et utbredt problem jeg mistenker at få er seg bevisst. Tenk bare på hvordan vi selv opplever å kommunisere bedre med noen mennesker og dårligere med andre. Med noen samtaler vi simpelthen lettere og får mer ut av dialogen. Noe av årsaken til dette kan ligge i måten disse menneskene møter våre innspill på, som igjen stimulerer oss til å innta mer konstruktive roller i samtalen. For å ta to eksempler på det motsatte fra min egen livssfære:

Jeg har to gode venner, person A og person B, som jeg normalt sett prater godt med. Men, når vi diskuterer politisk-etiske spørsmål endrer interaksjonens karakter seg. Person A legger seg som oftest på en kverulerende linje, både når det gjelder kroppsspråk og verbale utsagn. Det innebærer at vedkommende sjelden gir meg rett eller bekreftelse på mine utsagn fordi det alltid finnes et motargument, uavhengig om motargumentet er tungtveiende eller relevant. Dette "motargumentet" benyttes bare til å bevise at mitt argument ikke er hundre prosent vanntett uten å egentlig respondere på argumentet *per se*. Slike stadige innvendinger gir meg en følelse av at mine innspill ikke er verdt noe. At det ikke finnes snev av relevans i det jeg sier. Det bidrar følgelig til dårlig selvtillit og politiske diskusjoner med A oppleves derfor som meningsløse. Resultatet blir at jeg bevisst forsøker å unngå debattsituasjoner med vedkommende. Jeg har ingen grunn til å tro at demotivering av motdebattanten er en intendert strategi fra A sin side. Det er snarere snakk om en ubevisst uvane. I tråd med idealet om illokusjonær handling bør A framfor å konsekvent kverulere heller respondere på de relevante aspektene ved mitt argument, uavhengig om A er enig med meg eller ei. Ved å respondere på argumentets substans anerkjennes det som relevant for samtalen, noe som dermed fungerer som et positivt stimuli til avsenderen og dermed bidrar til større selvfølelse og vilje til å fortsette samtalen. Dermed kan diskusjonen ha en identitetsskapende virkning for deltakerne. Denne subtile aksepten av argumentets relevans øker nødvendigvis også sjansene for at debatten kan bli konstruktiv, føre et sted og kanskje resultere i gyldige, konsensusbaserte svar. Under kveruleringsregimet er slike svar nærmest umulige å oppnå fordi debattanten(e) ikke er villige til å løfte samtalen videre. Den blir med andre ord en verbal skyttergravskrig uten tillit og dermed uten substansielle møter mellom argumenter.

Det andre eksemplet på subtile og uintenderte brudd mot den kommunikative rasjonalitet er min venn B sine stadige avbrytelser når jeg framfører et *raisonnement*. B skyter nemlig sine

innspill og motargumenter inn i mitt resonnement før det er ferdigformulert. Dermed treffer disse motargumentene kun bruddstykker av tankerekken framfor hovedpoenget.

Resonnementet mitt blir da fragmentert og hovedpoenget lite synlig. For å gardere meg mot slike situasjoner må jeg da formulere korte og utvetydige argumenter som minker risikoen for å bli avbrutt, framfor å ta motdebattanten med på et lengre resonnement med mindre bastante konklusjoner. Dette svekker for det første samtalens deliberative kvalitet da utsagn må minimaliseres og spissformuleres. For det andre medfører utformingen av slike argumenter en unødvendig stor kognitiv byrde da komplekse og fruktbare tankerekker må komprimeres og formuleres på kort tid for å holde tritt med samtalens tempo. Motstrategien skaper med andre ord en kognitiv flaskehals (Helstrup 2002: 116). Samlet sett reduseres dermed min mulighet til å delta som meg selv i diskusjonen grunnet stress, hvis jeg da i det hele tatt makter å delta.

Det kan trolig framføres endeløse rekker av lignende eksempler på kommunikative hindringer for deliberative samtaler, avhengig av det enkelte, unike samtaletema og den enkelte, unike deltaker. Poenget er at de to ovennevnte scenariene eksemplifiserer typiske brudd på den kommunikative rasjonalitet. Skal alle parter kunne delta i en demokratisk samtale, må de nemlig få delta på sine egne premisser. Debattantene har altså et ansvar for å gi hverandre det nødvendige rommet og anerkjennelsen den enkelte trenger for å kunne fremføre sitt resonnement. I tillegg til å gi en rimelig respons på vedkommendes innspill, avmålt og relatert til argumentets substans. Da anerkjennes deltakerens tanker og meninger på en saklig måte, noe som kan tenkes å fremme samtalens deliberative kvalitet, skape tillit mellom deltakerne samt bygge opp under deltakernes politiske selvtillit. Hvis dette ikke gjøres, opptrer debattantene simpelthen ikke forståelsesbasert.

Et dilemma melder seg riktignok i lys av kravet om vennlighet, åpenhet og velvilje, nemlig hvor grensene bør gå? Kravet kan lett mistolkes som en fordring om udelt positive responser til alle innspill, noe som nødvendigvis må resultere i en konfliktsky og utvannet debatt. Det er likevel ingen motsetning mellom å gi hverandre rom til ytringer og å kreve svar. "Der skal svares", som Henriksen så konkret formulerer det (Henriksen 2006: 17). Det er i denne utfordringen at det personlige og dannelsesmessige vekstpotensialet ligger. Poenget er at utfordringen må foregå i et trygt forum. Et ubrytelig prinsipp må derfor være å ikke gi responser som demotiverer motdebattantene fra videre deltagelse eller undergraver mulighetene for konsensus. Spørsmålet om når negativt ladede responser faktisk er legitime vil derfor være et spørsmål om sosial finthet og dermed avhenge av aktørens sosiale

kompetanse. At man ser an deltakeren og tilmåler den negative responsen etter hva man antar at motdebattanten tåler uten å ville trekke seg fra debatten. Her ser vi at perlokusjonære mål med talehandlinger kan forsvares. En kan ha gode grunner til å slakte et innspill, men man bør da bestrebe seg på å formulere seg skånsomt for å unngå å bryte ned motdebattantens selvtillit i det deliberative forum, fordi dette kan resultere i at vedkommende trekker seg fra samtalen. Da vil en jo aldri kunne oppnå illokusjonær suksess.

Ovennevnte viser at en absolutt operasjonalisering av den kommunikative rasjonalitet neppe er mulig. Det må bli et usikkert, relativt og kontekstavhengig spørsmål fordi vi på generell basis ikke kan fastsette konkret hva som er en adekvat respons. Det essensielle og utvetydige poenget i denne tankerekken er likevel at evnen til vennlighet, åpenhet og velvilje reflekterer ønsket om å bringe debatten mot en løsning. Ønsker man en løsning, tar man ansvar for å holde motdebattanten i diskusjonen. Da er deltakerne nødt til å drive diskusjonen videre framfor å frastøte hverandre. Demokratisk dannelse innebærer med andre ord å ønske om å komme fram til konsensus, samt sosial finthet i form av praktisk evne til å beholde motdebattanten i samtalen.

2.5.3 Tredje operasjonalisering av den kommunikative rasjonalitet: -Ydmykhet overfor det bedre argument

Ønsket om å holde motdebattantene i diskusjonen med mål om konsensus, materialisert gjennom velvilje, åpenhet og vennlighet overfor meddebattanter, må samtidig innebære evne til å gå tilbake på noe en tidligere har ment i debatten. Velviljen, åpenheten og vennligheten er falsk hvis en ikke samtidig gir innrømmelser når et relevant argument legges på bordet. En deliberativ diskusjon kan ikke bestå hvis deltakerne ikke viser ydmykhet overfor bedre argumenter eller universaliseringsprinsippet og på grunnlag av disse driver beslutningsprosessen videre mot konsensus. Deliberative prosesser forutsetter derfor at deltakerne har evne og vilje til å legge sine standpunkter åpne for kritikk og på grunnlag av dette kan revurdere, revidere eller forlate dem. Å vise ydmykhet overfor bedre argumenter kan derimot vise seg emosjonelt krevende nettopp fordi ens politiske meninger gjerne har sterke emosjonelle bånd (Goleman i Vogt 1997: 186). Ja, ens identitet og personlige stolthet er til en viss grad forbundet til ens politiske synspunkter. I diskusjonssituasjoner innebærer ydmykhet å la fornuften nedkjempe disse emosjonene, uten å etterpå bli sittende med følelsen av å ha bedrevet emosjonell undertrykkelse. Dette forutsetter at eleven har gjort en

dyp forutgående erkjennelse om at fornuften er emosjonenes og den politiske identitetens riktige rettesnor (Habermas 1999a: 199). Dette er et vesentlig aspekt ved den demokratiske dannelse. Bedre mennesker, altså demokratisk dannede mennesker, bestreber seg på å komme fram til konsensus gjennom samtaleprosesser hvor den enkelte argumentativt tør å møte seg selv i døren.

2.5.4 Konklusjon: Kommunikativ rasjonalitet er fornuft

I en diskusjon vil det å praktisere kommunikativ rasjonalitet altså innebære evnen til å presentere sitt synspunkt på en forståelig måte, lytte til motdebattantens synspunkter med en intensjon om å forstå argumentet fra vedkommendes perspektiv, for deretter å kritisk vurdere om vedkommendes argument holder mål. I ens lytting og motsvar må en videre anlegge en imøtekommende tone og kroppsspråk, fordi en ønsker å vise respekt for vedkommendes standpunkter og for å unngå å støte vedkommende ut av diskusjonen. Kommunikativ rasjonalitet dreier seg altså om et samspill av ulike hensyn og krav som aktørene må oppfylle samtidig. En kan ikke utelukkende kreve at en debattant skal være sosialt fintfølende og formulere seg skånsomt for å unngå å frastøte seg motdebattanten. Motdebattanten må også ta inn over seg de bedre argumenter og være ydmyk overfor disse. På denne måten balanserer kravet om vennlighet, åpenhet og velvillighet i kropps- og verbalspråk kravet om ydmykhet overfor det bedre argument. Slik jeg tolker Habermas teori, må den kommunikative rasjonalitet derfor kunne karakteriseres som selve veien og middelet til fornuften. Kommunikativ rasjonalitet er med andre ord den fornuftige handlingsmåte. Et vesentlig kjennetegn ved den demokratiske dannelse må da være evnen til å praktisere fornuftig i henhold til den kommunikative rasjonalitet.

2.6 Utfordringer for realisering av den kommunikative rasjonalitet

Som vi har sett innebærer kommunikativ rasjonalitet empatisk innlevelse og evne til etisk granskning av egne og andres argumenter. Men, dette er noe vi kan ta for gitt? Jeg vil reise fire spørsmål ved de menneskelige forutsetningene for Habermas teori om kommunikativ rasjonalitet:

1. Har alle aktører kognitiv kapasitet til å beherske den kommunikative rasjonalitet?
2. Hindrer strukturelle samfunnsfaktorer aktørenes evne til å tilegne seg - eller praktisere en kommunikativ rasjonalitet?
3. Motvirker emosjoner og affekt den kommunikative rasjonalitet?
4. Ønsker alle aktører å praktisere den kommunikative rasjonalitet?

2.6.1 Kognitive forutsetninger

Deliberasjon er en kompleks prosess som krever høyere ordens tenkning og Habermas bygger i høy grad sin teori om kommunikativ rasjonalitet på Kohlbergs modell for utvikling av menneskelig bevissthet rundt moralspørsmål. I dens høyeste trinn antar man at mennesker er i stand til å erkjenne at legitime normer kun kan baseres på uavhengige begrunnelser (Eriksen & Weigård 1999: 88). Denne teorien har likhetstrekk med Piagets stadieteori om intellektuell utvikling der det høyeste stadiet innebærer evnen til å tenke formal-operasjonelt, kort fortalt, å kunne manipulere ideer og antagelser fritt, og å utlede praktiske konsekvenser av generelle ideer (Imsen 2005: 241). Men, det knytter seg usikkerhet til holdbarheten ved disse teoriene. Kohlberg innrømmet selv at hans teori mangler empirisk belegg for å fastslå at alle mennesker når moralutviklingens høyeste stadium (Eriksen & Weigård 1999: 89). Det samme gjelder for Piagets stadieteori (Imsen 2005: 241). Dermed sås det tvil om alle mennesker faktisk er i stand til å fullt ut praktisere en kommunikativ rasjonalitet. I så fall vil en deliberativ demokratimodell til en viss grad virke ekskluderende. Da man foreløpig ikke har tilstrekkelig viten om fenomenet, kan en håpe at manglende kognitiv evne til å nå Kohlbergs og Piagets høyeste nivå ikke er et spørsmål om genetisk disponering, men om pedagogisk metode, forstått dithen at alle i prinsippet kan lære forutsatt riktige pedagogiske strategier og omstendigheter. I så fall kan det hevdes at demokratiske samfunn har en plikt til å gi skolen tilstrekkelig ressurser, eksempelvis i form av flere og kompetente lærere, til å hjelpe alle elever opp på dette nivået.

Schaanning (1993) hevder riktignok at dette problemet kan resultere i at deltakerne som er i stand til å praktisere deliberasjonen inntar en formynderrolle overfor deltakere som ikke har nådd Kohlbergs høyeste nivå. Her ser han for seg at de "flinke" i sin velmenenhet formulerer det de tror er de "svakes" interesser i debatten og dermed taler deres sak. I slike situasjoner er det med andre ord de ressurssterke som definerer og praktiserer debatten og politikken,

noe som dermed bidrar til å opprettholde de sterkes dominans (Schaanning 1993: 187). For vårt vedkommende blir dermed klasseromsdiskusjoner et forum for de vellykkede, mens de svake elevene forblir i sin tilskuerrolle. Dette behøver riktignok ikke bli et utfall av en deliberativ prosess, en kan sågar hevde at ovennevnte ikke er deliberasjon. I dette problemfeltet ligger nettopp en av pedagogikkens kjerneoppgaver, nemlig å dyrke fram kompetansen hos "de svake" ved å myndiggjøre dem framfor å argumentere *for* dem. Som lærere har vi en utfordring i å involvere disse elevene i debatten gjennom vårt demokratiske dannelsesarbeid. Men, denne oppgaven hviler ikke utelukkende på lærerens skuldre. Medelevene må også involveres i dette arbeidet.

En måte dette kan tenkes å realiseres er ved at lærer og medelever praktiserer en sokratisk samtaleform i klasserommet. En vesentlig kvalitet ved denne samtaleformen er at den inviterer til selvrefleksjon. Man går sammen om å granske hverandres påstander slik at den enkelte lettere kan stille seg selv spørsmålet: "Mener jeg egentlig dette?". På den måten fungerer medelevene som stillasbyggere for hverandre jamfør Vygotskys sosiokulturelle læringsteori (Wood, Bruner og Ross i Säljö 2002: 49). En videre positiv virkning av vellykkede sokratiske samtaler må være at svake elever får følelsen av å være fullverdige deltakere i samtalen. Hvis alle ikke kan nå Kohlbergs høyeste nivå for bevissthet rundt moralspørsmål er dette en menneskelig realitet og "flinke" elever må da lære seg å ta disse menneskene på alvor og møte dem med verdighet hvis en debatt skal kunne karakteriseres som demokratisk. En kan hevde at vi alle har et demokratisk ansvar for å hjelpe våre medmennesker til deltagelse i debatter. Det er en fundamental forskjell mellom å hjelpe noen til å formulere sine tanker enn å formulere tankene for vedkommende.

2.6.2 Strukturelle motkrefter

Naturlig nok praktiseres aldri den kommunikative rasjonalitet i et strukturelt - og verdimessig vakuum, så kontekstuelle forhold som deliberasjonen utøves under vil ha innvirkning på mulighetene for å praktisere denne rasjonalitetsformen. Listen over strukturelle motkrefter kan trolig gjøres lengre, men jeg vil her nøye meg med et utvalg som er relevant for deliberasjonens kår i skolesammenheng.

For det første har aktørenes sosiokulturelle bakgrunn stor betydning for deres virkelighetsforståelse og dermed mulighetene for forståelsesbasert dialog mellom partene. Økonomiske, sosiale og kulturelle forestillinger er viktige premissleverandører for ulike

aktørers virkelighetsforståelse. Vidt forskjellige livsverdener og forståelsesrammer gjør det derfor vanskelig å komme fram til felles forståelser av samfunnsfenomener. Med Børhaugs ord: "[...] man har de meningene som den sosiale identiteten tilsier at man har" (Børhaug 2005: 181).

Beslektet med argumentet om økonomisk, sosial og kulturell bakgrunn kan det hevdes at flertallet av innbyggerne i vestlige samfunn lever under et økonomisk rasjonalitetsparadigme som gjennomsyrrer vår virkelighetsforståelse. Dette innebærer at formålsrasjonaliteten i økende grad inntar våre livssfærer (Eriksen 1995: 6). Apple (2004) viser eksempelvis hvordan økonomiske strukturer forsøkes gjenskapt på barnehagenivå der barna læres opp til å beherske sine framtidige roller som lydige arbeidstakere gjennom aktiviteter og lærerrespons i klasserommet (Apple 2004: 56). Slike struktureringer av folks mentale liv innebærer trolig en innsnevring av mulighetene for kritisk tenkning og til evne til å se andre handlingsalternativer enn de som passer det rådende økonomiske paradigmet. Slike paradigmer manifesterer derfor visse erkjennelser som "common sense" i et samfunn (Ibid: 27). Eksempelvis vil påstanden: "Danseferdigheter er like viktige i skolen som matematikkferdigheter", vanskelig kunne tas på alvor i et økonomisk paradigme fordi dansing neppe kan føre til økonomisk vekst og materiell velstand for et helt samfunn. Paradigmer kan med andre ord begrense aktørers evner til å forestille seg alternative verdier og særlig til å ta de på alvor.

Massemediene er også en viktig premissleverandør, kanskje særlig for våre oppfatninger om diskusjon. Jeg sikter her primært til TV - og radiodebattprogrammer som henvender seg til store seer - og lyttergrupper. Gjennom disse programmenes formspråk, som ofte preges av høy temperatur, retoriske maktstrategier og lite ydmykhet mellom debattantene, skapes et bilde av hva som konstituerer en god diskusjon og hva som gjør en god debattant. Som debattprogramleder Oddvar Stenstrøm selv uttrykker: "Vi hadde sylskarpe problemstillinger. Svart – hvitt, ingen gråtoner" (Morgenbladet 27.11.2009: 13). Å gi innrømmelser eller gå tilbake på tidligere synspunkter blir her nærmest for politisk selvmord å regne. I disse debattene etableres også spesifikke diskurser som ofte får bestå uten videre kritisk behandling. Eksempelvis vil et program med følgende utgangspunkt: "Skal vi godta at ikke-vestlige innvandrere voldtar norske kvinner?" innebære en implisitt problemforståelse, nemlig at ikke-vestlige innvandrere er voldtektsmenn, og underkommuniserer blant annet at fenomenet også har betydelig utbredelse blant etnisk norske menn. Debattanter som stiller

seg kritisk til den ovennevnte spørsmålsstillingen går utenfor programskapernes etablerte rammer og besvarer dermed ikke spørsmålet. Aksepterer man ikke spørsmålet, risikerer en derfor å framstå som unnvikende og dermed komme dårligere ut av debatten enn deltakere som svarer innenfor programmets etablerte diskurs. Formålsrasjonaliteten blir med andre ord sterkt framtrædende på bekostning av den kommunikative rasjonalitet. Det er derfor rimelig å anta at slike mediedebatters form og etablering av diskurser fungerer som premissleverandører for elevers virkelighetsforståelser og ikke minst forestillinger om hvordan politiske spørsmål bør diskuteres.

2.6.3 Manglende vilje

Å praktisere et deliberativt demokrati er i stor grad et viljesspørsmål. Sterke overbevisninger vil kunne begrense viljen til å faktisk ønske å forstå andre synspunkter, fordi det utfordrer ens egne virkelighetsforståelser, som igjen er tett tilknyttet våre emosjoner og identitet. En kan hevde at reservasjon fra dette er en rettighet mennesker bør ha. Man kan ikke tvinges til å forstå seg på andre aktørers synspunkter. Men, tross dette er det i de fleste tilfeller rimelig å anta at viljen kan manes fram. Den pedagogiske utfordringen er å skape trygge rammer for gode samtaler som åpner for en forståelsesbasert tilnærming mellom partene. Likevel finnes det situasjoner der viljen til en slik tilnærming vanskelig kan oppstå, med god grunn. Den kommunikative rasjonalitet baserer seg som tidligere nevnt på modernitetens tanke om at visse svar er gyldigere enn andre, men paradoksalt nok kan denne ideen tenkes å forhindre bestrebelser på å møte annerledestenkende. Eksempelvis kan mange religiøse forestillinger blankt avvises gjennom logiske resonnementer. Dermed vil det for mange, blant andre tilhengere av evolusjonsteorien, oppfattes som meningsløst å diskutere evolusjon med visse religiøse mennesker fordi de i kraft av sin tro framstår som irrasjonelle. Tilhengere av evolusjonsteorien har da gode grunner til å ikke ønske å finne en felles problemforståelse, altså å praktisere en kommunikativ rasjonalitet, da det vil stride med logikk og beviselige fakta. Går evolusjonstilhengeren her inn for å finne en felles forståelse, vil det i så fall innebære overgang til et postmodernistisk vitenskapssyn i evolusjonsspørsmålet, noe som vanskelig kan forenes med naturvitenskapelig metode og modernitetens ide om at visse svar er gyldigere enn andre (Lafont 2005: 31).

2.6.4 Emosjoner til besvær

Overgripende for det hittil framkomne i punkt 4.1, 4.2 og 4.3 er de politiske spørsmåls tilknytning til emosjoner. Det er svært utfordrende å ikke la seg provosere når man mener at motdebattantens argumenter ikke kan forsvares etisk eller logisk og særlig hvis motdebattanten selv ikke innser det. Å reagere negativt på det emosjonelle plan, er et tegn på at viljen til å innta den andres ståsted er svekket. Når dette vises overfor motparten, eksempelvis i form av tilspisset ordbruk eller negativt ladet kroppsspråk, forhindres den kommunikative rasjonalitet ytterligere fordi motdebattanten kan oppfatte dette som et angrep framfor vilje til å forstå. Klarer man derimot å forholde seg rolig, unngå frustrasjon og opprettholde en vennlig og rolig dialog, er sjansene større for at motdebattanten ikke går i forsvarsposisjon og situasjonen låses. Evnen å beholde en stoisk ro i slike situasjoner må kunne karakteriseres som et ideal, men et sjeldent fenomen i praksis.

2.6.5 Et urealiserbart konsept?

Som vi ser, knytter det seg altså klare utfordringer for realiseringen av den kommunikative rasjonalitet og det deliberative demokrati. Det betyr derimot ikke at deliberasjonen som ideal bør forkastes til fordel for de to konkurrerende demokratiteoriene. Om ikke alle mennesker fra et kognitivt perspektiv er i stand til å praktisere den kommunikative rasjonaliteten fullt ut betyr ikke det at deliberasjonen nødvendigvis er fullstendig urealiserbar for disse menneskene, men snarere at mulighetene for dyptgripende diskusjoner begrenses.

Er aktørenes virkelighetsforståelser preget av deres sosiokulturelle posisjon eller resultater av mediers påvirkning er heller ikke dette et tilstrekkelig argument for å forkaste det deliberative demokrati. Å hevde at disse faktorene umuliggjør en kommunikativ rasjonalitet innebærer i så fall en grunnløs determinisme. Grunnløs fordi den kan motbevises gjennom den enkle kjennsgjerning at enkeltindivider og samfunn aldri er statiske. Mennesket og dets samfunn kjennetegnes snarere ved sin fleksibilitet og endringspotensiale. Et menneske født inn i overklassen og som besitter overklassens virkelighetsforståelse vil ikke nødvendigvis fortsette å tenke som overklassen til det dør. Hvis dette var realiteten ville diskusjon og samtale mellom samfunnsmedlemmene i prinsippet være meningsløs. Ja, de strukturelle, verdimessige og kognitive motkreftene er vesentlige hovedutfordringer for realiseringen av

deliberasjonen, men på samme tid er nettopp disse utfordringene selve grunnlaget og hensikten med den.

En annen grunn til at motargumentene ikke har tilstrekkelig gyldighet er at det deliberative demokrati er et *ideal*. Å tro at Habermasiana kan realiseres fullt ut er naivt. Selv Habermas mener det er urealistisk å håpe at deliberasjonen noen gang vil kunne praktiseres uforstyrret og rendyrket (Habermas i Eriksen & Weigård 1999: 57). Dette blir nødvendigvis en effektiv gardering mot kritikk rundt realiserbarhet og kan oppfattes som unnvikende. Men, man må da samtidig huske på at den liberale og kommunitaristisk-republikanske modellen også er idealer som ikke har blitt og heller ikke kan realiseres fullt ut i virkeligheten. Til gjengjeld peker de tidligere framkomne demokratiteoretiske og etiske argumentene i deliberasjonens favør. Det gjør deliberasjon som konsept svært vanskelig å forkaste, både fra et logisk og etisk perspektiv. Å forsøke å finne løsninger som alle kan enes om er et ideal som vanskelig kan motargumenteres. Dypest sett springer dette deliberative kravet ut fra en tro på menneskets evner og muligheter. Deliberasjonen stiller høye forventninger til oss, men forespeiler til gjengjeld belønning i form av personlig og samfunnsmessig framskritt gjennom demokratisk danning. Denne troen er pedagogen nødt til å ha. Henfaller han til motargumentene, slutter han til en viss grad å tro på mennesket.

For å knytte an til Mansbridges innledende antagelse om at praktisering av demokratiet skaper bedre borgere, kan det ut av det framkomne hevdes at deliberasjonen og dens kommunikative rasjonalitet fordrer en viss adferd og visse måter å kommunisere på. Den forutsetter blant annet selvbeherskelse, ydmykhet, respekt og ikke minst en form for vennlighet mellom debattantene. Universaliserbare og velbegrunnede beslutninger kan på sin side tenkes å skape større tilslutning til demokratiet som institusjon. Vekselvirkningen mellom disse aspektene kan dermed tenkes å ha positiv innvirkning på den enkeltes personlighetsdanning. Kort sagt, å dyrke den kommunikative rasjonalitet og tvangsfrie diskurs i deliberative fora gjør oss kanskje til bedre medmennesker.

3. Metode

Hittil har oppgaven primært tatt for seg det teoretiske aspektet ved Klafkis krav om en kritisk didaktikk ved å presentere en teoretisk begrunnelse for hvor den demokratiske dannelses ideelt sett bør ha sitt fundament, nemlig i det deliberative demokrati med dens kommunikative rasjonalitet og tvangsfrie diskurs. I tillegg har jeg fra et teoretisk perspektiv redegjort for muligheter og begrensninger for realiseringen av dette idealet. Hvordan undervisning arter seg i praksis er derimot uvisst. Klafki (1985) mener derfor at en kritisk didaktikk også må:

"[...] undersøke uttrykk for og årsaker til hindringer for den undervisning og læring, der sigter mod udvikling af selvbestemmelses-, medbestemmelses- og solidaritetsevnen."

(Klafki 1985: 108).

I det følgende er det derfor naturlig å se nærmere på de empirisk registrerbare uttrykkene for deliberasjon i klasserommet og analysere dette opp mot Habermas teori, for dermed å kunne påpeke muligheter og hindringer for realiseringen av den demokratiske dannelses.

Klafki påpeker viktigheten av at didaktikkforskningen både anlegger hermeneutiske, empiriske og samfunnskritiske innfallsvinkler til den didaktiske forskningen. I denne studien vil jeg av hensyn til problemstillingen og omfangsbegrensninger riktignok nøye meg med å primært fokusere på det hermeneutiske og empiriske aspektet. Grunnen til valget av disse to er at en utelukkende gjennom hermeneutisk metode vil få et ensidig og idealisert bilde av undervisningen uten at dette bildet korrigeres av det som faktisk forekommer i klasserommet. Didaktisk forskning bør med andre ord også benytte seg av empiriske studier (Klafki 1985: 122). Gjennom teorikapitlet har jeg skissert en teori som begrunner hva samfunnsfagsundervisningens dannelsesarbeid bør ta utgangspunkt i. Den er med andre ord et idealisert bilde på hva som bør være lærerens intensjoner for undervisningen. Teorien blir da studiens hermeneutiske aspekt mens mine observasjoner av det faktisk forekomne i klasserommet samt lærerinformantens og elevenes refleksjoner rundt undervisningen vil utgjøre forskningens empiriske aspekt.

3.1 Studiens opprinnelige forskningsspørsmål

Mitt mål med dette prosjektet var i utgangspunktet å produsere gyldige svar på følgende spørsmål:

Hvordan diskuterer elever i den videregående skolen samfunnsfaglige spørsmål, og i hvilken grad samsvarer denne praksisen med Habermas teoretiske kriterier for kommunikativ rasjonalitet?

Altså: Forsøker elevene å lytte til hverandres argumenter? Bruker de bevisste og ubevisste maktteknikker for å demotivere andre fra deltagelse eller påvirke andres oppfatninger av saksforholdet? Hvordan møter de hverandres argumenter gjennom kroppsspråk og ansiktsuttrykk? Endrer elevene mening basert på bedre argumenter? Med andre ord: praktiserer elevene demokratisk dannelse i klasseromsdiskusjoner? I forlengelsen av dette ønsket jeg også å undersøke hvordan og hvorvidt læreren bevisst opererer for å oppnå slik dannelse gjennom diskusjoner. Dette forskningsspørsmålet lot seg riktignok ikke besvare fordi diskusjon var et tilnærmet fraværende fenomen i klasserommet jeg har forsket i.

Som følge av mangelen på diskusjon var jeg derfor tvunget til å reformulere studiens forskningsspørsmål slik at datamaterialet likevel kunne anvendes overfor det teoretiske rammeverket. Men, denne problemstillingsendringen ble nødvendigvis foretatt etter at det metodiske rammeverket var utformet og datainnsamlingen igangsatt. På det metodiske planet ble det derfor gjort enkelte endringer underveis, men ingen total omkalfatring av studien. Dens forskningsdesign og metodiske valg ble i stor grad bevart. For å gi leseren åpenhet i disse prosessene har jeg derfor valgt å gi en kronologisk basert framstilling av forskningsdesign, metodevalg og etiske betraktninger rundt disse. Kronologisk i form av å vise hvordan studien opprinnelig ble tenkt utformet, datatilfangsproblemer underveis og endringer av det metodiske rammeverket som følge av dette. Dette gir leseren et innblikk i hvordan jeg har tenkt underveis i møtet med utfordringene, noe som igjen kan bidra til å underbygge begrunnelsene for metodevalgene som er gjort.

3.2 Operasjonalisering av diskusjonsbegrepet

Selv om det tok 23 sider å forklare det teoretiske fundamentet for dannelsen kan en oppsummere alt det hittil framkomne i en kort setning: Demokratisk dannelse dreier seg om demokratisk *handlingskompetanse*. Jeg har derfor valgt å bruke klasseromsdiskusjonen som

empirisk ramme fordi den innebærer høy grad av elevaktivitet, noe som dermed gir innblikk i deres handlingskompetanse, da forstått som evnen til å praktisere kommunikativ rasjonalitet. Dillon (1994) definerer diskusjon på følgende vis:

"Discussion is a form of group interaction, people talking back-and-forth with another. What they talk about is an issue, some topic that is in question for them. Their talk consists of advancing and examining different proposals over the issue. The proposals may be various understandings, facts, suggestions, opinions, perspectives, experiences and the like. These are examined for their contribution towards resolving the issue." (Dillon 1994: 7).

Diskusjon innebærer altså at flere aktører med ulike standpunkter deltar i meningsbrytning om et tema med hensikt å komme til en felles løsning. Således samsvarer definisjonen godt med studiens teoretiske rammeverk, nemlig hvordan aktører bør håndtere uenighet og komme fram til gyldige løsninger. Diskusjonsdefinisjonen har med andre ord samme meningsinnhold som deliberasjon har. Dillon mener riktignok at diskusjonsbegrepet brukes ukritisk både i akademia og i hverdagsspråket. Ofte sidestilles det med eksempelvis med begreper som dialog og sokratisk samtale, noe han ønsker å unngå (Dillon 1994: 7). Men, slik jeg tolker Habermas kommunikative rasjonalitet blir Dillons ønske om å utelukke fenomener som dialog og sokratisk samtale fra diskusjonsbegrepet lite hensiktsmessig. Kommunikativ rasjonalitet dreier seg som tidligere vist om noe mer enn kun ren argumentasjon, nemlig evnen til å få motparten til å føle tilhørighet og mening i den deliberative meningsbrytningen. Det handler om sosiale samtaleferdigheter, som i praksis kan materialisere seg som dialog eller sokratisk samtale. Denne "myke" delen av deliberasjonen er en forutsetning for at den "harde" delen av deliberasjonen, nemlig den rene argumentasjonen, kan ende i universaliserbare konklusjoner. Ren argumentasjon alene risikerer å bli menneskefjern. For å trekke en idehistorisk analogi: Max Weber fryktet i sin tid at formålsrasjonalitetens jernbur ville fortrenge det særegent menneskelige og nærmest gjøre oss til følelsesløse roboter (Eriksen og Weigård 1999: 36). Tar vi ikke hensyn til den "myke" siden ved meningsbrytning risikerer diskusjon slik Dillon definerer det også å ende i en form for rasjonalistisk jernbur. Fordi det er mennesker med sin menneskelighet som skal praktisere diskusjon, må diskusjonen også tilpasses denne realiteten. Jeg mener derfor at diskusjonsbegrepet også må innebære andre fenomener, som eksempelvis dialog og sokratisk samtale, uten å dermed miste sitt meningsinnhold. Ser vi på Dillons diskusjonsdefinisjon kan dette aspektet bakes inn i siste setning. Måten de framkomne

synspunktene blir "examined" på bør foregå i tråd med den kommunikative rasjonalitet, altså at synspunktene og argumentene kan bli utforsket gjennom dialog og sokratisk samtale. I denne studien tar jeg derfor utgangspunkt i Dillons diskusjonsdefinisjon, men anlegger en romsligere tilnærming til hva diskusjon kan innebære av samtaleformer.

Da dette er en fagdidaktisk studie ønsker jeg også å utelukkende studere fagdiskusjoner framfor andre diskusjoner som ikke har et faglig utgangspunkt. Fagdiskusjonen er altså denne undersøkelsens fokuspunkt. En kan riktignok kritisere dette valget for å utelukke autentiske debattsituasjoner der elevene har ulike personlige interesser eller oppfatninger, eksempelvis i spørsmål om klasseromsregler eller disponering av klassens økonomiske midler. En slik innvending er selvfølgelig helt legitim, men jeg gjør denne avgrensningen av hensyn til studiens begrensede omfang og ønske om fokus på fagstoffets relasjon til dannelsesundervisningen. Uten sistnevnte vinkling mister studien noe av sin direkte relevans til samfunnsfagsdidaktikken som forskningsfelt og glir over i det mer generelle og ufagbundne aspektet ved dannelsespedagogikken.

3.3 Forskningsdesign

Som det går fram av det teoretiske rammeverket og problemstillingen ønsker jeg å beskrive og vurdere konkret mellommenneskelig interaksjon og uttrykk for meningsbrytning. Jeg ønsker altså å si mye om en liten populasjon framfor lite om en stort populasjon. Dermed er det naturlig at studien tar utgangspunkt i en kvalitativ tilnærming til forskningsspørsmålet framfor en kvantitativ. Yin (2003) hevder at casestudier egner seg godt som forskningsdesign i tilfeller der forskeren har gjort seg opp noen teoretiske antagelser om hvordan virkeligheten kan eller bør se ut. Casestudier brukes ofte der forskeren ønsker svar på "hvordan" og "hvorfor"-spørsmål. Analyseenheter er ofte individer og sosiale settinger og disse ønskes analysert opp mot relevant teori (Yin i Johannessen m. flere 2006: 84-85). Dette prosjektet passer med andre ord godt med kriteriene for kunne kalles en casestudie. Da min analyseenhet er en skoleklasse inkludert deres lærer, kvalifiserer det for å karakterisere utformingen som et enkelt-case-design med én analyseenhet (Johannessen m. flere 2006: 85). For det metodiske rammeverket gjør teorien om deliberasjon klasseromsdebatten til dette prosjektets analyseramme. Analyserammen er det avgrensede området som vi tenker at teorien vil utspille seg innenfor (Ragin 1994: 61). Hva som utspiller seg innenfor denne rammen vil det empiriske datamaterialet, i form av klasseromsobservasjoner, elevintervju og

lærerintervju gi grunnlag for å si noe om (Ibid: 66). Forskningsspørsmålet forutsetter altså empiriske data som kan gi informasjon om elevenes og lærerens adferd under faglige debattsituasjoner i klasserommet, for på den måten å kunne vurdere disse situasjonene opp mot teorien. Forskningsdesignet preges dermed av en deduktiv tilnærming til empirien, fordi det er det teoretiske rammeverket rundt demokratisk dannelselse som i vesentlig grad legger premissene for utforming av forskningsspørsmålet og for valg av analyserammer. Dette er riktignok en sannhet med modifikasjoner. I løpet av prosjektperioden ble den deduktive tilnærmingen tidvis utfordret som følge av tidligere nevnte mangel på relevante data, noe jeg senere kommer tilbake til i kapittel 3.5.4 og 3.5.5.

3.4 Begrunnelser for valg av informanter

3.4.1 Aldersgruppe og fag

Å kunne innhente fruktbare data om deliberasjonens kår i klasserommet, forutsetter en rekke overveielser rundt informantvalg. For det første bør elevenes alder være så høy som mulig. Dette skriver seg tilbake til Kohlbergs moralutviklingsstadier som tidligere nevnt på side 29. Selv om hans teori ikke nødvendigvis er holdbar med tanke på moralutviklingsstadienes rekkefølge, er det likevel rimelig å anta at de eldste elevene i norsk offentlig skole har bedre utviklet refleksjonsevne rundt moralspørsmål enn yngre elevgrupper. I praksis betyr dette at elever på klassetrinn VG3 i den videregående skolen kan gi det mest relevante datatilfanget for denne studien. For det andre bør debattene som skal analyseres ta utgangspunkt i samfunnsfaglige problemstillinger. Det var derfor nærliggende å ta utgangspunkt i en "Politikk og Menneskerettigheter"-klasse, fordi dette faget har til hensikt å behandle politisk-etiske spørsmål. Det ligger i fagets tittel en åpenbar kobling til Habermas teoretiske fundament, nemlig menneskerettighetene, og i følge læreplanen skal faget "Politikk og menneskerettigheter" eksplisitt behandle menneskerettighetene og deres verdigrunnlag, samt demokrati og medborgerskap (K06). "Politikk og Menneskerettigheter" er med andre ord et av de fagene - om ikke *det* faget - i norsk offentlig skole hvor en kan forvente mest og best deliberativ aktivitet hos elevene.

Det kan i tillegg anføres en praktisk begrunnelse for å velge dette faget og klassetrinnet. Disse elevene er nemlig myndige. Innhenting av samtykke fra den enkelte krever dermed

ingen godkjenning fra foresatte og klarering for prosjektet hos Norsk Samfunnsfaglig Datatjeneste er da lettere å oppnå.

3.4.2 Sosiokulturell bakgrunn

Når det gjelder elevgruppen, er deres sosiale bakgrunn neppe uvesentlig for deliberasjonens kår i klasserommet. En kan tenke seg at homogene klasser bestående av elever fra høyere sosioøkonomiske lag i større grad tenderer mot å være enige i politisk-etiske spørsmål, noe som dermed vil gi relativt blodfattige deliberasjonsprosesser. På den andre siden har disse elevene antakeligvis gjennomsnittlig bedre fagkompetanse og dermed bedre forutsetninger for å kunne debattere fruktbart. I den andre enden av skalaen finner man de mer heterogene klassesammensetningene, gjerne på andre geografiske lokasjoner som preges av større sosioøkonomisk og kulturell variasjon. Her er det rimelig å anta at den gjennomsnittlige fagkompetansen er noe svakere, noe som dermed kan gi dårligere forutsetninger for å diskutere faglige spørsmål. Til gjengjeld kan den sosiale, økonomiske og kulturelle heterogeniteten tenkes å resultere i større uenighet og dermed mer autentiske, altså livsnære deliberasjonsprosesser i fagspørsmål (Englund 2004: 251-252). Elevenes sosiale bakgrunn kan altså tenkes å ha innvirkning på deliberasjonsprosessenes kvalitet og karakter. Til tross for at deliberasjonsprosessene trolig har høyere faglig kvalitet i klasser fra høyere sosiokulturelle lag, forsøkte jeg å få innpass i en sosiokulturelt heterogen klasse, primært for å øke sannsynligheten for hyppige diskusjonssituasjoner og dermed sikre et rikere datamateriale.

3.4.3 Lærerens kompetanse

Lærerens kompetanse og innstilling er heller ikke uviktig i denne sammenheng. Det ideelle ville være å finne en lærer med samfunnsfagdidaktisk formalkompetanse og deliberativ innstilling til sitt virke, for på den måten best kunne diskutere deliberasjonens muligheter og begrensninger i det aktuelle klasserommet. At en lærer og elevgruppe oppfyller de overnevnte kriteriene er riktignok ingen garanti for at deliberative prosesser vil finne sted, men sannsynligheten vurderte jeg å være større. Nå skulle det riktignok vise seg at de ovennevnte refleksjoner rundt utvalgsriterier i vanskelig kan realiseres av en masterstudent, da manglende vilje blant lærere satte store begrensninger på min valgfrihet av informanter.

3.4.4 Vanskelig tilgang til informanter

For å komme i kontakt med potensielle informanter tok jeg i november 2009 kontakt med et tyvetalls skoler i det sentrale østlandsområdet som kunne passe de ovennevnte utvalgskriteriene, for deretter å presentere mitt forskningsprosjekt til de respektive lærere som holdt faget. Dette ble gjort via en kort, saklig e-post som på en relativt åpen måte klargjorde hensikten med studien (se vedlegg 1). Responsen var dessverre svært lunken. De som ga mer utdypende tilbakemeldinger enn korte "nei", begrunnet avslagene med høyt arbeidspress eller ønske om ro rundt undervisningen. Mangelen på villige respondenter resulterte nødvendigvis i at jeg ikke kunne velge fritt etter mine ideelle utvalgskriterier, men måtte slå til så fort noen sa seg villige til å gi meg innpass. Som masterstudent er det altså langt fra enkelt å skaffe informanter til slike forskningsprosjekter. Mulige tilleggforklaringer på disse vanskelighetene kan være at masterstudenter ikke har stor forskningsfaglig troverdighet hos lærerne, at lærere ikke ønsker å bli ettersett i sitt virke og at jeg ønsket å bruke kamera som datainnsamlingsmetode, en metode som kan oppleves ubehagelig for lærerinformanten. Vanskelighetene med tilgang på informanter indikerer etter mitt syn et alvorlig problem for klasseromsforskningens kår, i alle fall på mastergradsnivå. Hvis mine erfaringer skulle være representative for norske samfunnsfagslærere, betyr dette nemlig at samfunnsfagdidaktikken har dårlige forutsetninger for videreutvikling gjennom empirisk forskning. Og er det noe samfunnsfagdidaktikken som fagfelt virkelig trenger, så er det nettopp mer empirisk forskning (Seixas 2001: 546).

Nå skal det sies at jeg omsider fikk innpass hos en samfunnsdidaktisk kompetent lærer som, i likhet med studiens teoretiske rammeverk, oppfatter demokratisk dannelse som handlingskompetanse i tråd med Klafkis ide om selvbestemmelse, medbestemmelse og solidaritet. Vedkommende underviser på en skole på det sentrale østlandsområdet og hennes samfunnsfagsklasse preges av kulturell heterogenitet i form av at omlag 70 prosent av elevene har innvandrerbakgrunn. Mine informanters egenskaper samsvarer med andre ord godt med de på forhånd formulerte utvalgskriteriene. Men, sett i lys av vanskelighetene med å i det hele tatt skaffe informanter til studien, var nok dette et utslag av flaks. Min lærerinformant var nemlig den eneste som svarte positivt på mine henvendelser til i alt 22 skoler.

3.5 Begrunnelser for datainnsamlingsmetoder

3.5.1 Klasseromsobservasjon

Ut fra forskningsspørsmålets karakter er det nærliggende å benytte seg av observasjon for å framskaffe relevante svar. For å få innblikk i klassens debattpraksis har jeg primært valgt å bruke passiv klasseromsobservasjon som den primære datainnsamlingsmetoden. Denne teknikken gir mulighet til å få innblikk i elevenes og lærerens fysiske og verbale adferd, eksempelvis kroppsspråk og tonefall. Dette er innsikter som er nærmest umulig å rekonstruere gjennom eksempelvis intervjuer. I tillegg gir teknikken informasjon på flere nivåer, ikke bare det direkte observerbare, men også min fortolkning av de konkrete situasjonene (Johannessen m. flere 2006: 118). Den gir forskeren mulighet til å direkte vurdere forskningsenheten framfor annenhåndsberetninger (Kjeldstadli 1999: 177).

Tilstedeværende klasseromsobservasjon er med andre ord den metoden som gir best innsyn i denne studiens analyseramme, nemlig klasseromsdiskusjonen. Jeg har i denne studien valgt å bruke et filmkamera som datainnsamlingsverktøy, i tillegg til personlig tilstedeværelse i de samme timene. Kameraet ble valgt fordi klasseromsadferd er et mangedimensjonalt fenomen og fordi forskningsspørsmålet krever data fra disse ulike dimensjonene. Disse prosessene genererer store mengder informasjon på kort tid, noe som gjør det problematisk å basere seg utelukkende på passiv observasjon. Den kognitive byrden ved en slik strategi ville nemlig bli overveldende fordi man simpelthen ikke rekker å skrive ned alt av relevans. I en slik stresspreget observasjonssituasjon er det derfor rimelig å anta at forskeren heller ikke makter å danne seg et helhetlig perspektiv på det som skjer i klasseromsinteraksjonen, noe som i sin tur vil begrense datamaterialets og dermed analysenes kvalitet (Johannessen m. flere 2006: 128). Å supplere personlig observasjon med lydopptak ville kunne kompensert for noe av forskerens kognitive byrde fordi en gjennom lydopptak kan registrere det verbale aspektet ved argumentasjon, altså argumentet som blir ytret og med hvilket tonefall. Men, det visuelle aspektet ved interaksjonen blir her oversett, noe som i så fall må kompenseres for med forskerens notater av elevenes kroppsspråk. Dette er i seg selv en stor oppgave, så også her ville datamengden lagt store begrensninger på forskerens evne til å notere tilstrekkelig godt og i tillegg beholde overblikk over klasseromsinteraksjonen. Med videofilming som supplement til personlig observasjon unngås derimot ovennevnte problemer. Kameraet registrer nærmest alle dimensjoner ved klasseromsinteraksjonen, både det verbale og visuelle, og gir forskeren rom til å reflektere rundt prosessene mens de pågår framfor å måtte

skrive sidevis med notater under observasjonen. Dette øker datamaterialets kvalitet og forskerens overblikk betraktelig. For den senere analysen er filmopptak også en stor fordel fordi det gir forskeren mulighet til å behandle datamaterialet grundig gjennom gjentatte gjennomspillinger. Dermed er det mulig å også se flere detaljer enn man kan utelukkende gjennom passiv observasjon (Hiebert et.al. i Bergem 2009: 68).

Videofilming som dataregistreringsmetode innebærer noen praktiske utfordringer som i denne sammenhengen er verdt å bemerke. For det første er det av vesentlig betydning at kameraet er i stand til å registrere lyden fra klasserommet på en tilfredsstillende måte. I denne studiens tilfelle var klasseromsakustikken relativt god, så lydsporet fra opptakene forringes i liten grad av sjenerende romklang. Rent teknisk ga derfor mitt normale, digitale håndholdte hjemmevideokamera et kvalitetsmessig tilfredsstillende lydspor. Derimot skulle det generelle støynivået fra elevenes uroligheter i klasserommet utgjøre en større utfordring for taletydeligheten. Eksempelvis kunne elever som satt nær kameraet tidvis overdøve elever på bakerste rad og generell summing gjorde lydsporet kaotisk i enkelte sekvenser. Slike problemer var likevel sjeldne og kunne i de aller fleste tilfellene kompenseres for i analysearbeidet ved å heve lyttenivået eller lese de overdøvede elevenes lepper. Derfor har det trolig oppstått få gjengivelsesfeil under transkriberingen av den verbale interaksjonen. Det andre tekniske aspektet ved bruk av videokamera er dets fysiske plassering. Ideelt sett bør kameraet plasseres så lite synlig som mulig for på den måten å redusere informantenes følelse av å være overvåket (Johannessen m. flere 2006: 129). Men, kameraet må samtidig fange opp mest mulig av klasseromsinteraksjonen og da var det i dette tilfellet nødt bli stående på et godt synlig sted. Min løsning var å plassere kameraet på stativ i to meters høyde i klasserommets fremre høyre hjørne. Plassering på denne høyden eliminerte problemet med elever som på fremre pultrækker stenger sikten mot medelever lenger bak i klasserommet. Kameraet var likevel ikke i stand til å fange inn alle elevene i rommet grunnet for smal linsebredde. Dermed kom fire pulter fremst på venstre rekke utenfor linsens rekkevidde. Læreren ble da heller ikke filmet med mindre hun beveget seg ut i klasserommet. Kameraet har med andre ord registrert det meste, men ikke alt av informasjon i klasseromsinteraksjonen. Å make dette ville kreve minst ett tilleggskamera bakerst i rommet, i tillegg til vidvinkel-linser, noe det ikke finnes ressurser til i denne studien. Tross disse svakhetene vil jeg vurdere datainnsamlingsmetoden som svært tilfredsstillende, gitt de finansielle begrensningene som denne studien er underlagt.

Holter (1996) stiller spørsmål ved når man i kvalitative undersøkelser kan anse datamaterialet som tilstrekkelig til å besvare forskningsspørsmålet og antyder at dette avhenger av når forskeren ikke finner noe nytt, altså metning (Holter 1996: 13). Etter mine vurderinger ble dette punktet nådd i løpet av observasjonsperioden. For å sikre best mulig representativitet ble observasjonene også foretatt i en sammenhengende periode i januar 2010 som totalt sett inneholder 11 skoletimer med film. At datainnsamlingen er gjort i en sammenhengende periode styrker antakelsen om at jeg har fått et helhetlig bilde av lærerens og klassens praksis. Denne antakelsen bekreftes også av læreren.

3.5.2 Etiske betraktninger rundt klasseromsobservasjonen

Å observere en skoleklasse kan gi forskeren innblikk i elevers indre liv. Dermed er mulighetene til stede for at studien også registrerer sensitiv informasjon, eksempelvis politiske oppfatninger og personlige problemer. I tillegg er det rimelig å anta at enkelte ikke er fortrolige med å bli filmet, ei heller med tanken på at filmmaterialet skal granskes og lagres av en ukjent person. Derfor anså jeg det som svært viktig å tydeliggjøre overfor elevene at filmkameraet kun hadde til hensikt å være mine "ekstra øyne" under observasjonen for å unngå tidligere nevnte problem med at forskeren blir for opptatt med å gjøre notater framfor å bevare det helhetlige blikket på interaksjonen. Jeg var også tydelig på at filmmaterialet aldri skulle vises til noen andre personer, at det ved prosjektslutt skulle destrueres og at alt av informasjon i studien ville bli anonymisert. For å understreke seriositeten ved min studie fortalte jeg elevene at Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjenestes godkjenning av studien ga meg en juridisk forpliktelse til å overholde mine lovnader. For å kunne gjennomføre observasjonen var jeg i tillegg avhengig av å innhente informert samtykke fra alle informantene (Johannessen m. flere 2006: 133). Dette ble gjort gjennom et skriftlig samtykkeerklæringsskriv som blant annet klargjorde ovennevnte punkter (se vedlegg 2). Noen få elever ytret i den sammenheng moderat skepsis til å bli filmet. Jeg hadde på forhånd forberedt meg på en slik situasjon og forsøkte derfor på en forsiktig måte å forklare at filmopptakene i prinsippet ikke var ulikt min personlige tilstedeværelse og observasjon fordi at kameraet registrerte det samme som jeg ville kunne registrere med det blotte øye. Denne begrunnelsen virket tilfredsstillende på elevenes spørsmål, så alle godtok min forskningsmetode bortsett fra én elev. Denne informanten ønsket ikke under noen omstendigheter å bli filmet da hun instinktivt opplevde dette som ubehagelig. Hun hadde forøvrig ingen problemer med lydopptak eller min tilstedeværelse. Jeg klargjorde at jeg

hadde full forståelse for hennes valg og foreslo at hun kunne sitte fremst på venstresiden av klasserommet i de timene jeg skulle bruke kameraet. På den måten ville hun komme utenfor kameralinsens dekningsområde, men fortsatt være en fullverdig klasseromsdeltaker. Både jeg og eleven opplevde dette som en tilfredsstillende løsning. Min helhetsvurdering er dermed at ingen informanter opplevde min datainnsamlingsmetode som påtrengende eller følte tvang til å delta.

3.5.3 Pålitelighetsbetraktninger rundt observasjon som datainnsamlingsmetode

Beslektet med de ovennevnte etiske betraktningene var jeg i kontaktetableringsfasen tvunget til å foreta valg vedrørende mengden informasjon som informantene skulle gis. Å fortelle for mye om studiens hensikt og fokuspunkter kunne nemlig tenkes å påvirke informantenes adferd. Det er derfor rimelig å anta at full åpenhet om mine fokuspunkter under observasjonen, eksempelvis å fortelle at jeg kom til å iaktta deres kroppsspråk og tonefall, ville vekke informantenes bevissthet rundt sin egen debattpraksis, noe som igjen kunne medført en stor risiko for usikkerhet og unaturlig diskusjonsadferd hos elevene og dermed redusere observasjonenes validitet. Det ideelle ville selvfølgelig være å ikke fortelle noe som helst om mine hensikter, men dette er av forskningsetiske grunner en uholdbar praksis (Johannessen m. flere 2006: 125). Informantene bør informeres om studien de tross alt skal spille en nøkkelrolle i, så her måtte pålitelighetshensyn avveies mot etiske hensyn. Det første personlige møtet med informantene fant sted i begynnelsen av desember 2009 og hadde til hensikt å få elevenes godkjennelse til deltagelse i prosjektet. Dette foregikk i klasserommet der jeg i plenum framla en muntlig og elevtilpasset framstilling av mitt forskningsprosjekt. Under denne presentasjonen forsøkte jeg bevisst å snakke om prosjektet i generelle termer, nettopp for å unngå å komme inn på mer konkrete aspekter ved studiens teoretiske utgangspunkt og fokuspunkt for observasjonen. Heldigvis virket elevene lite interessert i mine forskningshensikter. Framfor kritiske spørsmål om studien, stilte de spørsmål om min person, hvorfor jeg ønsket meg selv så vondt ved å utdanne meg som lærer og hvilke yrker man kunne praktisere med mastergrad innen samfunnsfag. Altså, spørsmål som ikke hadde noe med studien å gjøre. Heller ikke læreren var nevneverdig opptatt av å stille kritiske spørsmål ved mine forskningsmessige hensikter.

Forøvrig gikk det omlag en måned mellom dette møtet og første observasjonsseanse. I løpet av dette tidsrommet hadde informantene trolig glemt mye av informasjonen som ble gitt ved første møte, slik at aktørenes eventuelle bevissthet rundt egen debattadferd neppe har vært nevneverdig framtrædende i observasjonsfasen. Helhetlig sett er det derfor rimelig å anta at min informasjon om studiens hensikt ikke har påvirket informantenes debattadferd i klasserommet på nevneverdig vis.

Andre pålitelighetsbetraktninger ble derimot relevante under observasjonsfasen. Da all åpen observasjon i klasserom medfører risiko for at informantene endrer adferd i forhold til normalsituasjoner, setter dette krav til observatørens framtoning. Av oversiktshensyn var jeg plassert på en stol under kameraet i fremre høyre hjørne av klasserommet. For elevene var jeg dermed godt synlig, en konstant påminnelse om min tilstedeværelse. For å tone ned elevers eventuelle opplevelse av meg som fremmedelement i klassen, var jeg for det første bevisst på mitt klesvalg. Jeg antar nemlig at klær kan markere avstand mellom mennesker. Min strategi var her å unngå plagg som kunne tenkes å markere ulik sosial og intellektuell status i forhold til elevene. Derfor unngikk jeg eksempelvis sort frakk og skjorte, men foretrakk slitte jeans og hettegenser. Det aspektet ved min framtoning som jeg likevel opplevde som viktigst for å unngå å påvirke elevenes adferd var måten jeg brukte øynene på. Det hendte nemlig at mitt blick møtte enkeltelevers, noe som etter min oppfattelse ga dem følelsen av å bli gransket. Slike situasjoner kan tenkes å ha skapt usikkerhet hos elevene og dermed tilbakeholdenhet. Derfor ble jeg etter hvert bevisst ulike teknikker for å ikke virke fiksert på enkeltelever når de handlet i klasserommet, eksempelvis forsøkte jeg å ha et tilsynelatende sveipende og ufokusert blick over menneskemengden ved å raskt og ubemerket flytte blikket før elever rakk å vende seg mot meg. Med andre ord: En evig blickflukt.

I tillegg til min personlige tilstedeværelse kan det å ha plassert et filmkamera i klasserommet tenkes å ha økt risikoen for adferdsendring ytterligere da informantene her var bevisst på at adferden ble registrert og lagret for ettertiden. Den mest sannsynlige reaksjonen på denne datainnsamlingsmetoden er unormal passivitet, reservasjon og redusert spontanitet i muntlige situasjoner (Johannessen m. flere 2006: 129). For enkelte elever kan derimot min og kameraets tilstedeværelse tenkes å ha gitt motsatt adferdsmessig virkning. Vissheten om at forskeren gransker de muntlige prosessene i klasserommet kan nemlig framprovosere eventuelle ekshibisjonistiske sider ved elevene. Kort sagt: en mulighet til å vise seg fram. Under mine observasjoner kunne elever før timen spørre meg om kameraet var på, for

deretter skjære noen grimaser og gjøre seg til mot kameraet. Eksempelvis bedrev en av de kvinnelige elevene en lengre seanse med åpenbar flørting mot kameraet i begynnelsen av en time. Slike reaksjoner forekom riktignok bare før undervisningen startet, og svært sjeldent når timen var i gang.

Nå må riktignok overnevnte metodiske refleksjoner ikke tolkes dithen at min tilstedeværelse har korrumpert klasseromsadferden i slik grad at den ikke kan sies å være representativ for klassen. Mitt inntrykk er nemlig at den generelle klasseromsadferden i svært liten grad har blitt påvirket av verken min eller kameraets tilstedeværelse. Dette inntrykket bekreftes også av læreren, som hevder at både klassen og hun selv har oppført seg tilnærmet normalt gjennom hele observasjonsperioden.

3.5.4 Problemer med manglende datatilfang om elevers debattpraksis

Et vesentlig mål med dette forskningsprosjektet var å studere elevenes debattpraksis. Nå viser riktignok observasjonsdataene at debatter praktisk talt ikke forekommer i dette klasserommet. Dermed fikk jeg ikke tilstrekkelige data å kunne vurdere den første problemstillingen. Gitt de tidligere vanskelighetene med å skaffe informanter til studien var det umulig å bruke alternative informanter som faktisk praktiserer diskusjon i klasserommet. Da lærerens praksis i liten grad baserer seg på meningsbrytning i klasserommet, har jeg vurdert ulike innsamlingsteknikker for å likevel kunne få relevante data på hvordan elevene debatterer. En tanke har vært å selv gå inn og skape diskusjonssituasjoner i elevgruppen ved å foreta et forskerstyrt gruppeintervju med klassen. I dette intervjuet kan jeg som forsker presentere ulike politisk-etiske spørsmål og be klassen diskutere disse. Problemstillingene i disse spørsmålene bør være av prinsipiell art og ikke forutsette store forkunnskaper slik at flest mulig kan delta i diskusjonen. I tillegg bør spørsmålene være omstridte for å unngå ren konsensus i klassen før problemet er diskutert. Eksempler på slike problemstillinger kan være "Bør Mullah Krekar få bli i Norge eller bør han utleveres til Irak?" eller "Bør staten forby norske medier å trykke bilder av profeten Muhammed?". Det ideelle er å få elevene til å diskutere seg i mellom med forskeren som tilbaketrunket ordstyrer. Fra et slikt perspektiv vil samtaleprosessene i høy grad kunne reflektere klassens debattmessige "naturlig tilstand" fordi diskusjonen drives av elevene selv. Det kan riktignok være nyttig at forskeren gjennom rollen som ordstyrer har en viss mulighet til å opprettholde meningsbrytningen med nye

innspill og eksemplifisering av mulige standpunkt hvis debatten skulle dø ut, samt å underveis stille elevene spørsmål om de eksempelvis er villige til å adoptere motpartens argument, hvordan de opplever motdebattantens måte å argumentere på og om de sammen kan forsøke å utarbeide en løsning som alle parter kan akseptere. På denne måten blir gruppeintervjuet et problemløsningseksperiment som forskeren kan bruke til å hente ut mye relevant informasjon om elevenes deliberative evner og praksis, både gjennom passiv observasjon og en mer aktiv, instruerende og spørrende adferd overfor informantene. I prinsippet kan slik manipulering derfor tenkes å gi indikasjoner på elevenes deliberative yttergrenser, altså hvor langt deres moraltenkning strekker seg.

Men, til tross for den bevisste intervensjonens store potensial for å hente ut relevante data fra elevene, medfører en slik rolle betydelige forskningsetiske betenkeligheter. Ved å innta ovennevnte posisjon i klasserommet, utvannes nemlig skillet mellom autentiske og konstruerte data. I prinsippet kan en som manipulator endre elevenes adferd til noe fundamentalt annet enn den man ser i lærerens timer fordi våre handlinger gjerne avhenger av hva andre tenker og gjør i samme situasjon (Brandth 1996: 153). Da dette forskningsprosjektet tar utgangspunkt i læreren og elevene som samlet enhet vil en intervensjon hvor forskeren overtar lærerens rolle innebære at man forandrer forskningsobjektet fundamentalt. Læreren utdefineres da fra forskningen fordi hun ikke lenger har innvirkning på elevenes adferd. I seg selv er dette en god grunn til å forkaste ideen om intervensjon. Videre vil jeg hevde at forskerbasert intervensjon ikke er forsvarlig i denne sammenheng fordi jeg som autoritetsperson, leder av debatten, har avgjørende innvirkning på elevenes adferd. Det betyr at jeg som forsker også må kunne redegjøre for - og analysere sin egen adferd i debattsituasjonen. Det må nødvendigvis resultere i et stort habilitetsproblem. Forskning på sin egen person kan vanskelig tilfredstille et vitenskapelig ideal om objektivitet. Å tre inn i denne rollen innebærer dermed høy risiko for å sette forskningens troverdighet på spill, en risiko jeg ikke kan ta.

En alternativ strategi for å skaffe data om elevenes diskusjonspraksis gikk derfor ut på å oppmuntre læreren til å iverksette en klasseromsdiskusjon. Læreren forstod nemlig mitt problem med manglende data på debattsituasjoner og tilbød seg derfor å holde klasseromsdiskusjon om Israel – Palestinakonflikten. Et tema som var relevant for undervisningen da de tidligere i observasjonsperioden hadde hatt besøk av en representant fra Kirkens Nødhelp, som fortalte øyenvitneskildringer av palestinernes hverdag på Vestbredden. For å sikre at mine data ble mest mulig relevante for forskningens teoretiske

aspekt, ytret jeg et ønske om læreren kunne utforme prinsippbaserte spørsmål som ikke forutsatte store forkunnskaper hos elevene, for på den måten å trekke flest mulig deltagere inn i debatten. Denne oppfordringen ble tatt til følge. Dermed kan det hevdes at jeg som forsker har hatt en viss manipulativ rolle overfor undervisningsforløpet og klasseromsdiskusjonens forutsetninger. Det er nemlig tvilsomt at ovennevnte debatt hadde forekommet hvis jeg ikke hadde vært til stede i denne klassen som forsker. Det som likevel gjør denne metoden forskningsetisk forsvarlig er at den, i motsetning til intervensjonskonseptet, bevarer læreren og klassen som udeelt enhet. Dermed får mine stimuli også en mindre problematisk karakter fordi de filtreres gjennom lærerens pedagogiske fornuft. Det er nemlig helt opp til læreren hvilke spørsmål hun vil stille og hvordan hun vil opptre i klasserommet under debatten. At jeg har spilt en rolle ved å ytre et ønske om debatt rundt prinsippspørsmål endrer derfor ikke hennes konkrete læreradferd og rolle i debatten fra det den normalt sett ville vært, og dermed heller ikke klassens adferd. I tillegg vil jeg som forsker gjennom lærerintervjuet kunne få større innblikk i hvordan læreren tenker om klasseromsdiskusjoner når hun selv har holdt den.

3.5.5 Endring av forskningsspørsmål og metodiske implikasjoner

Tross ovennevnte forsøk på å skape diskusjon, var to påfallende funn under observasjonsperioden at elevene i denne klassen er svært passive i timene og at elevdebatter sjeldent forekommer. Det betyr som tidligere nevnt at datamaterialet fra klasseromsobservasjonene ikke er i nærheten av å gi tilstrekkelig informasjon for å kunne si noe om analyserammen som prosjektets teoretiske rammeverk tar utgangspunkt i, nemlig hvordan elever praktiserer klasseromsdiskusjoner. Å bruke teorien til å analysere datamaterialet vil derfor måtte gi svært ufullstendige og derfor til dels ugyldige svar på mitt opprinnelige forskningsspørsmål. Ved denne korsveien i prosjektet ble min metodisk deduktive tilnærming til forskningstemaet kraftig utfordret av praksisfeltets realiteter. Jeg mener at vi som forskere sjeldent eller aldri kan eller bør innta en for streng induktiv tilnærming til egen forskning. Både fordi det kan gi dårlige svar og fordi en risikerer å gå glipp av vesentlige aspekter ved datamaterialet som en ellers ikke ville sett da teorien overskygger forskerens oppfattelsesevne. Som Mary Brekke (2006) skriver: "Enhver analyse og fortolkning starter med at vi nok en gang går gjennom undersøkelsens problemstillinger, og tar stilling til om det skal foretas revisjoner av disse" (Brekke 2006: 23). Å fortsette en ren deduktiv tilnærming var derfor meningsløst, noe som framtvang en fokusendring for

prosjektet. Denne retningsdreiningen besto av to komponenter. For det første måtte det stilles et nytt, relevant forskningsspørsmål i lys av den framkomne empirien. For det andre måtte det framarbeides hensiktsmessige metoder for å besvare det.

Prosessen med å stille nye forskningsspørsmål var nødvendigvis induktivt basert på informasjonen fra klasseromsobservasjonene, men hadde likevel forankring i prosjektets teoretiske rammeverk. Funnet er nemlig forskningsmessig interessant i lys av den opprinnelige problemstillingen fordi det reiser spørsmål om årsakene til at diskusjonsrealitetene er som de er. Fra å spørre hvordan elever diskuterer i lys av teorien om deliberasjon og demokratisk dannelse, ble målet for datainnsamlingen og analysen å gi svar på følgende spørsmål:

Hva er årsakene til at diskusjoner ikke forekommer i denne elevgruppen?

3.5.6 Lærerintervju

Klasseromsobservasjonene hadde til hensikt å framskaffe kunnskap om samfunnsfagsundervisningens empiriske aspekter, men denne studien anser lærerens praksis som uløselig knyttet til elevenes dannelse. Derfor må det i lys av Klafkis tidligere nevnte krav om både empiriske og hermeneutiske innfallsvinkler undersøkes hvilke intensjoner som ligger til grunn for undervisningen. Forskningen må med andre ord gi rom for lærerens betraktninger. Betraktninger som trolig vil være relevante for å kunne gi gode forklaringer på hvorfor diskusjon ikke forekommer i dette klasserommet. Å intervju læreren er etter min vurdering den mest hensiktsmessige metoden å oppnå dette på. Mason (2000) anbefaler riktignok at forskeren først redegjør for seg selv hvorfor nettopp intervju er den best egnede metoden (Mason i Johannessen m. flere 2006: 136). I dette spørsmålet vil jeg framheve et spesielt tungtveiende argument. Nemlig at ren observasjon av lærerpraksisen ikke kan gi tilstrekkelig tilgang til vedkommendes tanker og dermed kan forskerens eventuelle konklusjoner basert på observasjonene være feilaktige. Gjennom intervjuet kan forskeren derimot kontrollere for sine midlertidige konklusjoner fra analysen av empirien, for dermed å se hvorvidt de stemmer overens med lærerens forklaringer (Kvale 2001: 57). I tillegg gir intervjuet forskeren mulighet til å vurdere lærerens forklarings holdbarhet. Intervjuet er altså en supplerende metode for å få svar på mitt forskningsspørsmål (Johannessen m. flere

2006: 137, Kvale 2001: 55). Her ser vi forøvrig at studiens teoretiske fundament også kan brukes som metodisk hjelp. Ved å åpne for lærerens betraktninger praktiserer forskeren en form for kommunikativ rasjonalitet. Lærerens refleksjoner kan nemlig tjene som nyttige motargumenter til forskerens konklusjoner og omvendt slik at forskningsresultatene oppnår høyere grad av sannhet.

Da hensikten med intervjuet var å gi læreren rom for sine refleksjoner rundt sin egen praksis, anla jeg en semi-strukturert innfallsvinkel til spørsmålsstillingen. Jeg ønsket i utgangspunktet ikke å legge for sterke føringer for hennes refleksjoner, da dette kunne tenkes å låse samtalen i begrensende spor. Noen spørsmål var likevel så viktige og klart definerte at deler av intervjuet heller bør kunne karakteriseres som strukturert (Johannessen m. flere 2006: 137). Dette dreier seg primært om spørsmål som også ble gitt under gruppeintervjuet med elevene (se forøvrig kapittel 3.5.8 og vedlegg 3).

3.5.7 Etiske betraktninger ved lærerintervjuet

Ved gjennomsyn av observasjonsdataene framstod læreren som en mulig årsak til elevenes manglende deliberative deltagelse i klasserommet. Å få bekreftet eller avkreftet denne antagelsen måtte derfor innebære å konfrontere læreren med mine funn gjennom intervjuet. Jeg stod med andre ord overfor et etisk dilemma. Å konfrontere intervjuobjektets praksis er nemlig et potensielt følsomt tema som kan resultere i endrede selvbilder, i dette tilfellet trolig i negativ retning (Kvale 2001: 67). En nøkkelferdighet hos intervjueren må da være å tilpasse sin opptreden underveis gjennom sosial finthet, for på den måten å vurdere hvor langt en kan gå i utspørringen uten at intervjuobjektet opplever det som ubehagelig eller krenkende. Intervjuspørsmålene hadde derfor en nøytral og generell utforming for å unngå å gi læreren følelsen av at jeg var skeptisk til hennes undervisning. Med nøytrale og generelle spørsmål var tanken å få læreren til å gi så mye relevant informasjon som mulig slik at behovet for å gå dypere inn i de potensielt følsomme spørsmålene kunne minimeres. I praksis var derimot mitt inntrykk at læreren ikke hadde særlig problemer med å snakke om temaene jeg anså som betente. Jeg vurderte det derfor som etisk forsvarlig å underveis i intervjuet presentere mer kritiske spørsmål til lærerens undervisning. En annen grunn som rettferdiggjør denne avgjørelsen er at læreren uttrykte ønske om å få tilsendt den ferdige forskningsrapporten etter at studien var avsluttet. Da mine innvendinger til lærerens praksis uansett ville bli presentert i forskningsrapporten, anså jeg det derfor som rederlig å forberede

læreren på mine konklusjoner. Jeg redegjorde derfor for hvordan og hvorfor mine funn og analyser satte hennes undervisning i et relativt dårlig lys. Dette virket ikke å være et stort problem for vedkommende, som snarere uttrykte forståelse for at forskningen måtte gå sin gang. Ut fra en totalvurdering anser jeg det som lite trolig at intervjuet og forskningsrapporten har hatt etisk uheldige konsekvenser for informantens selvbylde.

3.5.8 Gruppeintervju av elevene

Et forskningsprosjekt basert på passive observasjoner og lærerintervju vil risikere å gi et ovenfra-ned perspektiv på elevenes praksis og tanker rundt undervisningen. Derfor anså jeg det nødvendig å også gi elevene en stemme. Det som tilsynelatende virker som manglende debattvilje og samfunnsengasjement bør nemlig kunne redegjøres for fra et elevperspektiv. Dermed fungerer kombinasjonen av elevperspektivet, lærerperspektivet og observatørperspektivet som metodetriangulering. Å inkorporere disse tre perspektivene i den senere analysen, vil trolig gi bedre begrunnelser for mine konklusjoner og dermed styrke studiens troverdighet (Johannessen m. flere 2006: 199).

Gruppeintervju er etter mine vurderinger den mest hensiktsmessige datainnsamlingsmetoden for å fange inn elevenes perspektiver. For det første er metoden relativt lite tid – og ressurskrevende, to ting et masterprosjekt har lite av. For det andre er metoden egnet til å fange opp informanternes egne erfaringer og forståelser av et saksforhold. Gjennom gruppesamtalen kan elevene både hjelpe hverandre med å formulere sine egne og felles erfaringer, i tillegg til å kontrollere hverandres forståelser (Brandth 1996: 155). Som ordstyrer bestrebet jeg meg på å la elevene "dra" samtalen ved å legge færrest mulige føringer for deres svar. Eksempelvis ved å forholde meg avventende etter et elevutsagn, i form av nikk som signaliserer forståelse for deretter å se utover på elevgruppen, slik at andre elever skulle føle forventning om å bidra til å utdype eller bygge videre på framkomne svar. På denne måten ble elevene subtilt drevet til å ta ansvar for samtaleens framdrift. At jeg underveis i samtalen forsøkte å tilbakeføre resultatene ved å spørre om mine tolkninger av elevenes uttalelser var korrekte har trolig styrket validiteten ved resultatene fra dette intervjuet (Kvale 2001: 165). Forøvrig var læreren selvfølgelig fraværende under gruppeintervjuet slik at elevene i størst mulig grad kunne snakke fritt.

Det er riktignok en risiko for at elever i gruppeintervjusituasjoner forsterker hverandres subjektive meninger gjennom massesuggesjon slik at bildene som tegnes av undervisningen

blir perverterte. Det kom nemlig klart fram at flere elever hadde store innvendinger mot lærerens opptreden og praksis. Dermed var det rimelig å anta at disse ville kunne benytte gruppeintervjuets mulighet til å ytre sin misnøye i sterke ordelag og på den måten dominere samtalen og få andre elever til å adoptere sine oppfattelser av læreren og hennes undervisning. Å balansere slike eventuelle slagsider krever at funnene i gruppesamtalen kontrolleres opp mot mine faglige refleksjoner fra observasjonsfasen og lærerens intervjuuttalelser, for på den måten bedømme hvilke perspektiver og forklaringer som gir det mest sannferdige bildet av virkeligheten. Bevisstheten rundt denne problematikken var forøvrig til hjelp under intervjuet fordi jeg da lettere kunne holde samtalen fokusert og på et nøkternt spor, og dermed sikre intervjudataenes reliabilitet (Kvale 2001: 164). Eksempelvis ved å signalisere følelsesmessig nøytralitet hvis elevene forsøkte å latterliggjøre lærerens undervisning og å bryte inn med oppfølgingsspørsmål eller endre samtaletema hvis samtalen gikk over i det usaklige. Det som trolig har hatt størst innvirkning på intervjudataenes reliabilitet er likevel at elevsvar i samtalen er blitt kontrollert for gjennom bruk av et skriftlig intervju skjema (se vedlegg 3).

3.5.9 Skriftlig elevintervju skjema for bedret validitet og reliabilitet

Hensikten med å bruke et spørsmålsskjema var å rette fokus mot spørsmålene jeg ønsket å ta opp i gruppesamtalen, i tillegg til å få innspill fra alle elevene. I gruppeintervjuet anså jeg det nemlig som sannsynlig at mange ikke vil bringe sine erfaringer til samtalen, og særlig i en så muntlig tilbakeholden klasse som denne. Ved å la alle besvare skriftlig ville derfor sannsynligheten for å finne flere relevante elevperspektiver øke, framfor å utelukkende basere datainnsamlingen på selve gruppesamtalen, som jo også kunne tenkes å resultere i perverterte svar. Fordi skjemaet ble utfylt før gruppesamtalen, har det trolig forhindret eventuelle toneangivende elever å definere felles premisser og problemforståelser for resten av elevene. Nå er det riktignok et problem at fraværet var relativt høyt den dagen intervjuet ble gjort. Kun 18 av i alt 30 elever var til stede. Likevel vet jeg av observasjonsmaterialet at mange av de fraværende elevene har ytret misnøye med læreren i andre timer, noe som indikerer at de tilstedeværende elevenes oppfatninger neppe divergerer betydelig med de fraværende. En god indikasjon på at det framkomne i gruppesamtalen er representativt for klassen som helhet er at de frammøtte elevene har tilnærmet like oppfattelser om undervisningen.

Min erfaring med klassen er at elevene også har vanskelig for å oppfatte og huske instruksjoner som blir gitt. Derfor anså jeg spørsmålsarket som hensiktsmessig fordi det kunne tilføre gruppeintervjuet en struktur med klare holdepunkter. Klassen fikk innledningsvis femten minutter til å individuelt reflektere rundt spørsmålene og skrive sine svar på arket før gruppeintervjuet startet. Spørsmålenes utforming hadde til hensikt å sondere særtrekk ved undervisningen som jeg selv hadde bemerket meg som påfallende under observasjonsperioden. I grove trekk: elevenes tilsynelatende fraværende samfunnsengasjement, deres manglende interesse for faget, deres oppgitthet over lærerens formidling av faget og diskusjonens fravær i timene. Spørsmålene var relativt åpne og generelt formulerte for å unngå å legge for store føringer på elevenes refleksjoner og svar. Mer spesifikke oppfølgingsspørsmål var tenkt å komme muntlig og spontant, basert på elevenes innspill underveis i gruppesamtalen.

Når det gjelder spørsmålenes treffsikkerhet har jeg gode indikasjoner på at spørsmålene var relevante fordi de vekket et stort engasjement hos elevene. Elevenes muntlige og skriftlige aktivitet var nemlig påfallende stor og mange respondenter fylte sågar begge sider av spørsmålsarket med skriftlige refleksjoner. Spørsmål 1 om de bryr seg om samfunnsspørsmål medfører riktignok en risiko for "pleasersvar" da det å ikke være interessert i samfunnsspørsmål kan karakteriseres som politisk ukorrekt. Jeg presiserte riktignok da skjemaet ble delt ut at jeg var interessert i deres egne meninger framfor det de følte var politisk korrekt. Spørsmål 5 kunne med fordel ha vært formulert annerledes. Slik det framstår kan det nemlig ha lagt føringer for elevenes egenforståelse da ordlyden antyder at elevene ikke *kan* svare på lærerens spørsmål. I realiteten kan det være andre årsaker til at elevene ikke svarer, eksempelvis manglende vilje. Ordet "kan" burde derfor ha vært utelatt for å nøytralisere spørsmålet.

Det er likevel viktig å påpeke at spørreskjemaene ble gitt uten noen ytterligere gjennomgang av spørsmålene. Svarene elevene har gitt er basert på deres egne forståelser av spørsmålene. Ved gjennomlesning av elevsvarene er det tydelig at det hersker en klar og ikke minst reflektert oppfatning om undervisningen og svarene de forskjellige elevene gir påpeker i høy grad det samme. Derfor er det rimelig å anta at de fleste svarene fra spørreskjemaet og elevintervjuet både har høy reliabilitet og validitet (Johannessen m. flere 2006: 72, 46).

4. Analyse

Som nevnt resulterte observasjonsdataenes mangel på diskusjonssituasjoner i en dreining av problemstillingen fra å belyse hvordan elever diskuterer i samfunnsfagtimene til å finne årsaker til at de ikke diskuterer overhodet. Å besvare dette spørsmålet forutsetter metodetriangulering mellom observasjonsdataene der min fagdidaktiske kompetanse spiller en vesentlig rolle for utforming av årsaksforklaringer, via gruppeintervjuet der elevenes egne oppfatninger om undervisningen bidrar til årsaksforklaringer, til lærerintervjuet der lærerens faglige begrunnelser for undervisningspraksisen gir en tredje årsaksforklaring. I studiens analysekapitler vil vurderingen av disse perspektivene gjøres i lys av etiske og logiske holdbarhetsbetraktninger, i tillegg til å trekke tråder tilbake til teorikapittelets betraktninger av Habermas ide om kommunikativ rasjonalitet. Målet er å komme fram til plausible årsaksforklaringer på hvorfor elevene ikke diskuterer og å vise hvordan Habermas teori kan ha en forklaringskraft i dette spørsmålet.

4.1 Analysemetode og redegjørelse for prosedyrer

For å oppnå best mulig transparens i analysen vil jeg presentere eksempler på det tolkede datamaterialet med påfølgende klargjøring og begrunnelse for mine tolkninger (Giorgi i Kvale 2001: 137). Hovedsaklig er utvalget av analysesekvenser gjort av to grunner. For det første har de utvalgte situasjonene noen relevante logiske implikasjoner i lys av dannelseteorien fordi de representerer potensielle muligheter eller hindringer for realiseringen av demokratisk dannelse. For det andre er disse utvalgte analysesekvensene eksempler på stadig gjentakende fenomener i datamaterialet. De er med andre ord ikke tilfeldige hendelser, men representerer en klar tendens i denne lærerens samfunnsfagsundervisning.

Hva som kan kalles et funn er riktignok et vanskelig spørsmål. Jette Fog (1996) karakteriserer et funn som "det umiddelbart slående" i datamaterialet, men hun påpeker at dette "slående" like gjerne kan være galt (Fog 1996: 214). Risikoen for slike feiltolkninger reduseres derimot ved bruk av metodetrianguleringen fordi ulike funn her kan verifiseres eller avkrefte hverandre gjennom etiske og/eller logiske holdbarhetsvurderinger.

Det er her viktig å påpeke at dataanalysen har tatt utgangspunkt i video - og lyd materialet i seg selv framfor transkripsjoner av dette. I likhet med Kvale (2001) stiller jeg meg nemlig kritisk til analyse av transkripsjoner da disse nødvendigvis må redusere datamaterialets innholdsmessige flerdimensjonalitet til en endimensjonal tekst, "[...] de er kunstige konstruksjoner av kommunikasjon fra muntlig til skriftlig form" (Kvale 2001: 102). Likevel er det i presentasjonen av forskningsresultatene nødvendig å sitere noen interaksjonssituasjoner fra klasserommet og da må de nødvendigvis transkriberes for å kunne gjengis. I hver sitatsekvens gir jeg elever et nummer basert på rekkefølgen som vedkommende trer inn i samtalen. Dette nummeret gjelder kun i den aktuelle sekvensen så elevnumrene kan representere forskjellige elever i ulike gjengitte sekvenser. I disse sitatene har jeg bestrebet meg på å gjengi det verbale i interaksjonen så ordrett som mulig, i tillegg til å stedvis bemerke eksempelvis pauser eller reaksjoner blant elevene, for på den måten forsøke å tegne et så autentisk bilde som mulig, gitt det skriftlige mediums begrensninger. Det meningsbærende elementet i interaksjonen er derfor i liten grad frambrakt ved hjelp av meningsfortetning. Grunnen til dette valget er at fortetning av det faktisk sagte etter mitt syn forringer mulighetene for at leseren selv kan vurdere de presenterte dataene. Riktignok kan meningsinnholdet i enkelte utsagn framstå som svært utydelig, derfor har jeg i disse tilfellene lagt inn en parentes med forslag til omskrivning av utsagnet. Den språkmessige meningsfortetningen er dermed gjort åpen og som et tillegg til det faktisk sagte. Jeg har derimot bedrevet meningsfortetning i form av enkelte kronologiske hopp innenfor noen sekvenser. Noen samtalsituasjoner ble nemlig stedvis forstyrret av innspill og hendelser som jeg anser som irrelevante for interaksjonen jeg ønsker å beskrive, derfor har de blitt utelatt fra teksten til fordel for neste relevante hendelse.

Tekstutdrag fra observasjonsdataene vil bli kontekstualisert i form av korte beskrivelser av forutgående hendelsesforløp, slik at leseren bedre kan forstå det meningsbærende elementet i interaksjonen og hvorfor jeg kommer fram til de konklusjonene jeg gjør (Brekke 2006: 21). Hver tekstsekvens fra datamaterialet blir kommentert, vurdert og kontrastert med andre datakilder. På denne måten brukes sitatene som utgangspunkt for presentasjon av logiske argumentasjonskjeder (Miles & Huberman i Kvale 2001: 136). Her vil jeg forøvrig opplyse om at elevintervjudataene har blitt tolket gjennom veridikal lesning fordi elevene viser seg å ha velbegrunnede syn på sine erfaringer fra klasseromspraksisen. Også dataene fra lærerintervjuet har blitt tolket gjennom veridikal lesning fordi lærerens formeninger om undervisningen og praksisrealitetene nødvendigvis forklarer lærerens praksis, selv om

hennes forståelser ikke nødvendigvis er etisk eller logisk holdbare (Kvale 2001: 148). Gyldigheten ved disse påstandene blir derfor undersøkt gjennom den tidligere nevnte metodetrianguleringen (Kvale 2001: 152). Totaliteten av disse tekstutdragene og mine analyser av dem er dermed tenkt å skulle resultere i en plausibel syntese (Ragin 1994: 56).

Denne analyse - og synteseprosessen har båret preg av den hermeneutiske sirkelmetode da erkjennelser stadig har oppstått eller befestet seg i møtet med andre fenomener i datamaterialet og ved nye gjennomsyn av datamaterialet. I den anledning har filmopptakene vært svært nyttige fordi de tillater gjentatte gjennomsyn av et helhetlig empirisk materiale som i høy grad gjenspeiler det faktisk inntrufne. Dette har trolig styrket mine argumenters troverdighet fordi jeg gjennom studiens modningsprosess i lys av alternative forklaringsmuligheter stadig har kunnet kontrollere for at mine tolkninger er holdbare ved å se på de faktiske hendelsene.

Oppsummert kan min analysemetode karakteriseres som en sammensmeltning mellom meningstolkning og ad hoc meningsgenerering (Kvale 2001: 133, 135). Meningstolkning fordi jeg i lys av teorien nødvendigvis ser etter uttrykk - og hindringer for deliberativt demokrati og kommunikativ rasjonalitet. Dermed vil mine tolkninger preges av dens kategorier og begreper. Ad hoc meningsgenerering fordi klasseromsvirkeligheten er kompleks og dermed skaper behov for å se mønstre og temaer, og å bygge logiske argumentasjonsskjeder for at mine funn er relevante.

4.2 Analyse 1: Lærerens språkbruk

Det mest påfallende funnet fra observasjonsdataene, som også er gjennomgående for samtlige undervisningsseanser er at læreren anvender et avansert og til tider ustrukturert språk. Denne språkbruken ser ut til å resultere i at læreren ikke blir forstått av elevene, noe som vanskeliggjør formidlingen av fagkunnskap og arbeidsinstrukser til elevene. Dette kapitlet vil derfor forsøke å illustrere hvordan denne språkbruken utspiller seg og hvilke implikasjoner den får for undervisningen. Vi går her inn i en time der elevene for første gang møter temaet "global fattigdom". Læreren er i ferd med å avrunde sin muntlige introduksjon til temaet og ender opp med følgende utsagn:

Lærer: Det er mennesket som personifiserer fattigdommen. Årsaker forsterker hverandre i et sinnrikt system som er vanskelig å nøste seg ut av. Da er det gjerne snakk om den gordiske knuten, altså den man skal skjære over for å bygge og nøste opp.

Utsagnet inneholder spesielt tre begreper som er verdt å merke seg: "personifisere", "sinnrikt system" og "gordisk knute". Dette er sjeldne ord og uttrykk i den videregående skolen. "Personifisere" kan en støte på i akademia, mens de to andre i større grad reflekterer et fordums språk som lytteren må ha en allerede eksisterende referanse til for å kunne forstå. De er derfor uttrykk for en annen livsverden enn elevenes. Å kjenne betydningen av disse begrepene er etter min vurdering for mye å forlange av elever. Slik de brukes i denne setningen, som forøvrig er vagt formulert gjennom ord som "nøste", "og" og "skjære", må lærerens budskap derfor bli vanskelig å begripe for elevene.

I ovennevnte sitat kommer læreren forøvrig inn på kausalitet som fagfenomen. Hun har i denne timen som mål å få elevene til å gjøre seg opp tanker rundt årsakene til global fattigdom. Etter ovennevnte utsagn ber hun derfor elevene om å bruke internettkilder til å finne typiske kjennetegn ved fattigdom i utviklingsland, eksempelvis mangel på skole, mat og sikkerhet. Nettsøket foregår i ti minutter for så å gjennomgå i plenum. Gjennom muntlig utspørring av ulike elever blir disse kjennetegnene så skrevet opp på tavlen, deretter stiller hun klassen følgende spørsmål:

Lærer: Og da kan en begynne å spørre: er kjennetegna, altså symptomene så og si, er det det samme som årsakene?

Elevene signaliserer her gjennom rynkede panner og hevede øyebryn at ikke forstår setningen. Læreren reformulerer så spørsmålet på følgende måte:

Lærer: Vil du si.... i hovedsak er årsaker som ligger i det fattige landet selv, altså interne nasjonale årsaker?

Elev 1: Ehhh, hva skal jeg si...

Elev 2: Hva spurte du om?

Elev 3: Jeg skjønte ikke liksom ikke...?

Det læreren her forsøker, er å få elevene til å vurdere om ulike kjennetegn på fattigdom, eksemplifisert gjennom stikkordene på tavlen, har sitt utspring i interne forhold i landet eller

har sin årsak i internasjonale forhold. Hun ønsker altså å få elevene til å sette kjennetegnene på fattigdom i et system av indre og ytre årsaker. Læreren reformulerer igjen:

Lærer: Dette er de to rubrikkene, disse er de to todelte klassifikasjonene dere skal bruke. Bruk noen minutter, litt tid på å tenke igjennom hvilke av disse årsakene kan dere tenke på som eh... dem det sjøl er forklaringa på og må ta hånd om. Og det andre alternativet, det er det internasjonale samfunnet, type imperialism, urettferdig forhold på markedet og så videre.

På dette tidspunktet har nesten samtlige elever resignert fra undervisningen. Kun to av totalt 24 elever ser her ut til å fortsatt være fokusert på læreren og hennes instruks. Resten småprater med hverandre eller stirrer ut av vinduet. Mitt bilde, jamfør Ragins (1994) "image" av situasjonen er at elevene her ikke forstår oppgaven som læreren gir (Ragin 1994: 59). Begrunnelsen for denne tolkningen er at språket hun bruker er vanskelig tilgjengelig for elevene, både i form av ukjente faguttrykk, generell akademisk språkbruk og rotete setningsbygging. De ukjente ordene som stadig dukker opp gjennom lærerens utsagn, eksempelvis "klassifikasjoner", "rubrikkene" og "symptomene", er neppe selvfølgelig begreper for elever og kanskje gjelder dette særlig for de med minoritetsspråklig bakgrunn, som forøvrig utgjør omlag 70 prosent av denne klassen. Til sammen fører disse faktorene til at denne seansen ender i en form for kommunikasjonsbrist mellom læreren og elevene.

En kan derfor hevde at lærerens språk innebærer et brudd med den kommunikative rasjonalitet fordi denne, som nevnt i kapittel 2.5.1, krever at aktøren bestreber seg på å gjøre budskapet forståelig for tilhørerne. Spørsmålet som læreren stiller er i høy grad diskuterbart og kan dermed anses som en invitasjon til deliberasjon. Men, når elevene ikke forstår hva læreren spør om kan ikke meningsfull interaksjon og eventuelle faglige uenigheter behandles deliberativt.

En viktig indikator på at denne analysen av observasjonsdataene er valid er at jeg under min personlige tilstedeværelse selv hadde vanskelig for å forstå lærerens instruks, til tross for min akademiske kompetanse. Min observasjonsbaserte konklusjon bekreftes også i overveldende grad av elevenes synspunkter fra det muntlige gruppeintervjuet og det skriftlige intervjueskjemaet. En elev skriver følgende svar på spørsmålet om de synes læreren bruker et forståelig språk i timene:

Elev 1: Nei! Jeg synes hun bruker mange vanskelige ord som jeg ikke forstår. I tillegg føler jeg hun går litt rundt "grøten" når hun forklarer. Hun kan også bruke 1 time på å forklare noe, og jeg skjønner likevel ikke. Men så forklarer en annen på 5 min, og jeg forstår med en gang.

En annen elev skriver følgende:

Elev 2: Nei, hun pleier ofte å bruke fremmede begreper, og hun regner med at vi skal forstå det hun sier, noe vi ikke gjør. Hun stiller spørsmål på den måten at vi ikke vet hva hun spør om, hun bør formulere spørsmålene mye bedre.

Disse elevene er ikke alene om å påpeke lærerens språkbruk. Kun to av de 18 elevene som besvarte spørsmålsskjemaet under elevintervjuet har avgitt nøytrale eller positive svar på dette spørsmålet. Resten har respondert negativt, de fleste med utfyllende svar med samme meningsinnhold som sitatene over, noe som gir en sterk indikasjon på at lærerens språk faktisk er et problem for elevenes muligheter til å praktisere faget.

I spørsmålet om lærerens kommunikative praksis er det altså høy grad av samsvar mellom observasjonsanalysens konklusjoner og elevenes oppfatninger. Disse dataene verifiserer med andre ord hverandre. Som nevnt i metodekapitlet er det likevel nødvendig å også få fram lærerens synspunkter for å kunne kontrollere om den foreløpige konklusjonen er holdbar. På spørsmål om lærerens egen vurdering av sitt eget språk og situasjoner hvor elevene ikke forstår henne uttalte hun følgende:

Lærer: En må tilføre elevene et vokabular som gjør at de kan gå litt videre, så jeg er veldig uvillig til å legge meg helt på det flate språket som mange av dem er mest fortrolig med.

Hun legger videre til at hun forsøker å forsikre seg om at begreper og ord blir forklart og forstått av elevene, men erkjenner at elever likevel ikke alltid forstår dem. På mitt oppfølgingsspørsmål spør jeg læreren om det er forsvarlig å opprettholde et avansert språk hvis dette utdefinerer elevene fra å kunne praktisere faget. På dette svarer læreren retorisk:

Lærer: Hvor mange skritt skal man gå tilbake for å sikre at alle forstår alle vanskelige ord?

Det er altså åpenbar forskjell mellom lærerens forventninger til elevenes språkkompetanse og deres faktiske språkkompetanse. I hennes øyne innebærer forenkling av språkbruken å overskride grensen for akseptabel tilpasning av opplæringen. I lys av det framkomne i elevintervjuet kommer det riktignok fram at forståelsesvanskene rundt lærerens språk ikke angår et lite fåtall, men de aller fleste elevene i klassen. Dermed anser jeg også lærerens problemforståelse og forklaring som uholdbar. Problematikken dreier seg nemlig ikke om tradisjonell tilpasset opplæring, fordi tilpasset opplæring kjennetegnes av situasjoner hvor elevene befinner seg innenfor eller i dobbel forstand utenfor sin proksimale utviklingssone. Altså henholdsvis passe utfordrende, for utfordrende eller for lite utfordrende (Imsen 2005: 259). I dette tilfellet befinner lærerspråket seg langt utenfor de fleste elevenes proksimale utviklingssone, dermed er det lærerens språklige nivå som er problemet for enkeltelevenenes muligheter for læring, ikke det evnemessige mangfoldet i klassen.

Ut fra en etisk og pedagogisk vurdering kan det derfor hevdes at læreren i denne situasjonen forsømmer sitt ansvar for å tilpasse undervisningen til elevenes språklige forståelsesnivå. Vanskelig språkbruk bidrar trolig til å pasifisere elevene fordi de sjeldent forstår det diskuterte i temaene som lærer prater om, selv om læreren forteller dem at temaene kan diskuteres. Hun bør derfor forenkle, konkretisere, eksemplifisere fagstoffet på en slik måte at elevene gis forutsetninger for å forstå og dermed diskutere. Slik læreren derimot praktiserer fagspråket, fratas elevene muligheten å tre inn i deliberative prosesser fordi læreren bryter et grunnleggende prinsipp i Habermas kommunikativ rasjonalitet, nemlig kravet om å gjøre seg forstått hos adressaten (Habermas 1999: 143). Dermed fratas de i denne sammenhengen også muligheten til demokratisk dannelse gjennom samfunnsfaget.

4.3 Analyse 2: Lærers responser på elevutsagn

Et annet påfallende funn i datamaterialet er lærerens tendens til å ikke gi tilbakemeldinger på elevutspill underveis i undervisningen. Læreren stiller ofte spørsmål til klassen, men de få gangene elevene svarer gir læreren sjeldent respons på elevutsagnene. Utdraget under er hentet fra en seanse der læreren snakker om fattigdom og konflikter:

Lærer: Ja, hvorfor er det så vanlig med væpnede konflikter i fattige land da?

- Elev 1: Kampen om ressurser. De vil ha det de vil ha. Og så er det kampen om plass, den etniske bakgrunnen, ehh, hva heter det.. de har ikke nok kunnskap heller, de er bare dumme.

Lærer besvarer denne påstanden med fire sekunders stillhet før hun deretter går videre og gir klassen en arbeidsoppgave om et tema som ikke er direkte relatert til ovennevnte spørsmål. Denne eleven får med andre ord ingen respons på utsagnet sitt. Eksempelet illustrerer hvordan tendensiøse, men potensielt faglig fruktbare elevutspill ikke behandles videre i undervisningen. At de som kriger i fattige land bare er dumme er en potensiell innfallsport til samtale, eksempelvis om hva som kan tenkes å være rasjonelle handlingsvalg for fattige, altså om denne "dumheten" som eleven omtaler kan forklares. Ut fra lærerens reaksjon kan det derimot virke som om hun ikke tar slike utsagn alvorlig. Lærerens overseelse kan derfor fra en teoretisk vinkel tolkes som et brudd på Habermas prinsipp om å la alle aktører få delta i deliberasjonsprosessen. Stillheten og den påfølgende retretten fra utgangsspørsmålet signaliserer for eleven at hennes utsagn ikke hadde verdi for diskusjonen og dermed avfeies som sludder. Hvis så er tilfelle, er lærerens respons også et brudd på den kommunikative rasjonalitet fordi hun ikke praktiserer sosial sensitivitet og imøtekommenhet overfor elevens meningsytring.

En sannsynlig konsekvens av lærerens ovennevnte brudd på den kommunikative rasjonalitet er at elevene blir usikre på sine egne standpunkt. Når læreren ikke gir respons kan elevene oppfatte dette som et signal om at utspillet er galt, men uten å få vite hvorfor. Dette skaper trolig utrygghet som igjen kan virke hemmende på ens personlige meningsdanning slik at elevene kvier seg for å mene noe som helst om politisk-etiske spørsmål. Flere elever påpekte nettopp dette under gruppeintervjuet da jeg ba dem komme med sine syn på hvorfor det ikke forekom diskusjon i klassen.

- Elev 1: Det er ikke noe respons liksom. Vi får ikke noe respons på det vi gjør.
- Elev 2: Når vi diskuterer, hvis du begynner en diskusjon eller prøver å si noe, så vil hun ikke si om det er riktig eller feil eller noen ting. Hun bare står og ser på deg. Hun sier ikke "ja, bra" eller "ja, hva synes du?". Hun bare stopper opp og ser på deg, så går hun videre, og da vet ikke jeg om jeg skal fortsette eller ikke
- Elev 3: Det virker som at hun spør bare for å spørre, men at hun egentlig ikke bryr seg om hva vi svarer.
- Elev 4: Hun er som en vegg liksom.

Det er tydelig at elevene ønsker tilbakemeldinger som gir pekepinn på kvaliteten og relevansen ved deres utsagn i klasseromsdiskusjoner. Lærerrespons ser ut til å være viktig for elevenes deliberative orienteringssans, altså følelse av retning og mening i samtalen. Lærerens adferd kan derfor tenkes å fungere som et hinder for elevenes politiske identitetsdannelse. Som kjent fra det pedagogiske felt er lærerens respons på utsagn og adferd en vesentlig påvirkningsfaktor i elevenes generelle identitetsdannelse (Ekeberg & Holmberg 2004: 64). Negative responser kan resultere i negative selvbilder. Den samme virkningen kan trolig oppstå hvis denne lærerens stumhet oppleves som negative responser på elevenes meningsutsagn. Elevene kan da tenkes å få dårlig politisk selvtilitt og dermed ønske å unngå deltagelse i demokratiske deliberasjonsprosesser. Dermed risikerer undervisningen å fungere politisk pasifiserende. For å sondere dypere rundt denne logiske tankerekken stilte jeg derfor senere i gruppeintervjuet spørsmål om hvordan det stod til med den generelle atmosfæren for meningsytring i klassen:

- Intervjuer: Er det slik at man ikke tør å si ting i denne klassen her?
(Klassen svarer unisont nei og ler, som om mitt spørsmål er tåpelig).
- Elev 1: Den eneste man ikke tør å si det for er henne. For du får ikke noe respons.
- Intervjuer: Så hvis vi skulle debattert nå, så er det ingen som hadde vært redd for å dumme seg ut overfor de andre elevene?
(Klassen svarer igjen unisont nei).
- Elev 2: Alle kjenner jo hverandre!
- Elev 1: Du ser jo hvor aktive de fleste i klassen er nå i forhold til når vi har henne.

Sistnevnte elev påpeker gjennom sitt metaperspektiv på klassens muntlige praksis det faktum at elevene er fullt kapable til muntlig aktivitet og å komme med saklige og substansielle ytringer, men at denne spesifikke lærerens responser faktisk demotiverer elevene fra å bidra til klasseromsdebatter. Fenomenet kan til altså relateres til teorikapitlets eksempel på side 25 der min venn A's negative responser, i form av kverulering, bidrar til svekket selvtilitt og ønske om å fortsette debatter, og på den måten utgjør et brudd på den kommunikative rasjonalitet. Prosessen i dette klasserommet har klare likhetstrekk fordi lærerresponsen svekker elevenes ønske om deltagelse, forskjellen er bare at lærerresponsen her er stillhet og ikke uttalt negative motsvar.

Under lærerintervjuet klargjør læreren at hun i liten grad har tenkt over sitt eget responsmønster. I den grad stillheten har en klar intensjon forklarer hun dette med at den i blant er ment som en takknemlighetsgest overfor elever som bidrar muntlig i timen. Stillheten er altså tenkt å signalisere anerkjennelse og takk til elevers initiativ. Dessverre for læreren tolkes dette som uttrykk for det motsatte både av meg som observatør og av elevene selv.

En vesentlig mulighet til demokratisk dannelse skusles her bort når læreren responderer som hun gjør. Ja, det gir sågar mening å hevde at lærerens adferd aktivt motvirker elevenes demokratiske dannelse, selv om dette neppe er hennes intensjon. Behandling av elevutspill er nemlig viktig fordi de i sin essens er uttrykk for virksomme holdninger hos de unge. Skal dannelsen kunne realiseres, må det åpnes for at nettopp disse elevholdningene kan behandles kritisk i undervisningen. Hvis faget skal skape bedre, altså demokratisk dannede mennesker, må det innebære en prosess der elevenes meninger blir utfordret og revidert. Gjennom stillhet som respons demotiveres derimot elevene til å presentere sine meninger, dermed blir det heller ingen ting å revidere eller utfordre. Her gir det altså mening å trekke tråden tilbake til teorikapitlets omtale av deliberasjonens fortreffelighet på side 17: Når utsagn og meninger aldri blir utfordret, er sannsynligheten stor for at elevenes meninger forblir lite reflekterte og dermed oppfylles ikke engang Klafkis delmål om å istandgjøre elevene til kvalifisert selvbestemmelse. En selvbestemmelse basert på gjennomreflekterte meninger og holdninger.

4.4 Analyse 3: Lærers forsøk på spontan klasseromsdiskusjon

Selv om klasseromsdiskusjon er et tilnærmet fraværende fenomen i denne klassen finnes det riktignok situasjoner der læreren anstrenger seg for å starte og opprettholde en meningsutveksling om diskutabile temaer, dog uten hell. Følgende sekvens er egnet til å vise hvordan hovedfunnene i analyse 1 og 2 samspiller og dermed legger begrensninger på potensielle klasseromsdiskusjoner. Eksempelen er hentet fra timen om fattigdom der læreren ber elevene definere begrepet "verdige liv" i Norge. Et spørsmål som inviterer til ulike perspektiver og relative svar som i høyeste grad er diskutabile.

-
- Lærer: Men, hvis du tenker på økonomisk forbruk da, siden fattigdom kanskje i hovedsak handler om materielle betingelser. Hva slags materielt liv skal til i dagens Norge for å ha et verdig liv?
- Elev 1: Raaap
(Klassen bryter ut i latter).
- Lærer: Må en familie dra på ferie hver sommer for å ha et verdig liv? Er det en del av det som er vanlig i Norge?
(Ingen svarer).
- Lærer: Er det andre tanker om det?
- Elev 2: Hva sa du?
- Lærer: Vi prøver å finne ut: Hva er et verdig liv? Og Elev X sier seg enig i at en familie må kunne ha en ferie, eh, faktor. Enig i det?
- Elev 2: At du har like mye muligheter som alle andre.
- Lærer: Ja, hvem alle andre?
- Elev 2: I landet.
- Lærer: Jo, men alle andre har ikke samme muligheter.
- Elev 2: Men det er det man kan si er definisjonen. Selv om ikke alle får det, men det hadde vært fint å få det liksom.
(Lærer svarer med tre sekunders stillhet).
- Lærer: Er dere enige i at en må kunne dra på en... en... en ferie. En familie, la oss si på fem, må... skal ha rett til å dra på en ferie i Norge for å ha et verdig liv?
- Elev 3: Det kommer jo an på hva hvert individ ser på som verdig da.
- Lærer: Ja, det er det jeg prøver å finne ut av, hva legger dere i et verdig liv?
- Elev 2: At du er en like stor del av verdenssamfunnet som alle andre er, at man ikke skal bli nedtrykket i fattigdommen alene og sånt...
(Seks sekunders stillhet).
- Lærer: Ok. Det er ikke lett å ringe inn, altså bli enige om, hva som er et verdig liv. Det er ikke det.

For det første virker elevene lite engasjerte i temaet fattigdom. Elev 1 signaliserer gjennom sitt rap en tilsynelatende likegyldig holdning til problematikken og klassen viser til en viss grad aksept for denne holdningen gjennom den påfølgende latterbølgen. Det er kun to elever som deltar i samtalen og resten forholder seg passive til lærerens flere invitasjoner til innspill. Dermed er det mulig å tolke dette som et uttrykk for at fenomenet fattigdom ikke bryr elevene. Da manglende muntlig deltagelse som eksemplifisert over er et gjennomgående fenomen i observasjonsdataene, kan det være nærliggende å konkludere med at elevene har

et generelt lavt samfunnsfaglig engasjement. Denne forklaringen kan riktignok tilbakevises gjennom elevenes egne uttalelser i spørreskjemaet der samtlige opplyser at politiske samfunnsspørsmål generelt og ulike temaer som faget spesifikt omhandler faktisk opptar dem interesselmessig.

For å trekke veksler på de tidligere analysene av lærerens språk og mangel på responser kan vi derimot se at spørsmålet som klassen har blitt stilt er vanskelig formulert og representerer således den gjennomgående tendensen vi finner i denne lærerens måte å kommunisere på. Derfor kan passiviteten heller tolkes som en respons på lærerens språkbruk med mange fremmedord i kompliserte og dels uklare setninger. Lærerens spørsmål faller med andre ord utenfor elevenes fatteevne, dermed gjør læreren fattigdomsproblematikken uhåndgripelig for klassen. Dette bekreftes ved å se på det lave antallet elever som deltar, primært elev 2, og hennes svar. Denne eleven er normalt sett en av klassens mer velformulerte og muntlig aktive, men i denne situasjonen blir svarene hennes temmelig uklare. Det hun trolig forsøker å si er at verdighet er et relativt rettferdighetsspørsmål. Når man har like muligheter som andre i et samfunn, lever man et verdig liv. Læreren lar derimot påstanden forbli hengende i luften uten videre behandling, slik hun som tidligere vist ofte gjør. Medelevene forstår i utgangspunktet neppe meningsinnholdet i elev 2 sin påstand og læreren bidrar ikke til ytterligere klargjøring, noe som i konsekvens gjør samtaletemaet ytterligere uhåndgripelig for klassen. Læreren forsøker heller å stille utgangsspørsmålet på nytt i håp om å få andre synspunkter til debatten, uten at dette lykkes. Dermed avsluttes hele samtalen med en konklusjon om at dette spørsmålet ikke har et enkelt svar.

Mitt helhetsinntrykk er derfor at elevene her har blitt presentert et utydelig spørsmål med få og ubegripelige svar, samt en tilsvarende utydelig konklusjon. Sekvensen har knapt gitt elevene noe relevant informasjon overhodet. De har ikke engang fått høre eksempler på ulike meninger om spørsmålet, noe læreren i det minste kunne ha presentert fra eget hode for å redde situasjonen. Dermed er det rimelig å anta at elevene har like få formeninger om spørsmålet etter sekvensen som de hadde før den. Elevenes faglige læringsutbytte er med andre ord tilnærmet fraværende. Grunnet vanskelig språk og manglende behandling av de få elevinnspillene bryter læreren kravet om kommunikativ rasjonalitet. Dette stenger i praksis elevene ute fra deliberativ deltagelse rundt samfunnsspørsmål og dermed realiseres heller ikke den demokratiske dannelsen.

Dette forsøket på debatt oppstod riktignok spontant underveis i undervisningsøkten, noe som kan bidra til å forklare elevenes lave deltagelse. Det kan tenkes at de ikke hadde fått tilstrekkelig med tid til å klargjøre reflekterte tanker om lærerens spørsmål. For å kunne gi et tilnærmet fullstendig bilde av klassens kollektive diskusjonspraksis er det derfor nødvendig å belyse hvordan klassen opptrer i mindre spontane og mer planlagte elevdebatter. I planlagte debatter er det nemlig rimelig å anta at flere deltar fordi man her har fått bedre tid til å reflektere og formulere argumenter.

4.5 Analyse 4: Forsøk på planlagt klasseromsdiskusjon

Denne studiens datamateriale inneholder kun ett eksempel på en rendyrket faglig diskusjon. Som nevnt i metodekapitlet henvendte jeg meg til læreren og klargjorde mitt problem med manglende datamateriale fra debattsituasjoner. Dette resulterte i at læreren arrangerte en klasseromsdiskusjon med utgangspunkt i Israel-Palestinakonflikten. Lærerens hensikt med dette var primært å gi meg relevant materiale til belysning av studiens første forskningsspørsmål.

Forkunnskapen som klassen besatt om konflikten hadde de fått to dager tidligere gjennom et halvannen times foredrag av en av Kirkens Nødhjelps representanter. I dette foredraget fortalte representanten om sine hverdagserfaringer fra et tre måneders opphold hos en palestinsk familie på Vestbredden. Ut over dette foredraget var ikke konflikten behandlet i den øvrige undervisningen. Spørsmålene som læreren hadde utarbeidet til denne debatten var av prinsipiell art ut fra en tanke om at slike spørsmål reduserer behovet for bakgrunnskunnskap til å kunne debattere (se vedlegg 4).

Elevene fikk innledningsvis ti minutter til å lese gjennom spørsmålene og formulere argumenter til plenumsdebatten. Under denne perioden er det usikkert hvor mye elevene faktisk arbeidet med spørsmålene. I videomaterialet er det tydelig at mye av tiden går med på utenomfaglig prat mellom elevene og støynivået i klasserommet er høyt. Læreren ser ut til å tolerere dette, trolig ut fra en antakelse om at elevenes samtaler er fagrelaterte. Mot slutten av forberedelsestiden ber læreren to utvalgte elever om å påta seg rollen som ordstyrere i diskusjonen. Det blir da tydelig at læreren har bestemt seg for å innta en tilbaketrukket rolle i debatten og overlate ansvaret for den til elevene. Under lærerintervjuet begrunner hun dette med at elevene ikke skulle bli påvirket av hennes innspill. Hun ville at dette skulle foregå på

elevenes premisser. I tillegg anså hun temaet som sensitivt fordi at mange av elevene er muslimer, derfor ønsket hun ikke å farge debatten eller såre noen. Diskusjonen starter ved at ordstyrerne stiller seg ved kateteret og får klassens oppmerksomhet.

Ordstyrer 1: I 1948 vedtok FN med klart flertall å opprette staten Israel på palestinsk jord, til tross for protester fra palestinerne og den arabiske verden. Hva skulle FN ha gjort i den situasjonen jødene befant seg i etter verdenskrigen? Ja. Har vi noen meninger der?

Elev 2: Ja, de skulle i alle fall ikke gått og gitt dem et land som ikke tilhører dem uansett, selv om det var grunnlaget dems at det var en sionisme eller hva det heter å bygge det på. Du kan ikke komme her og ta folks land og si hversågod, her er landet deres nå.

Ordstyrer 2: Eeemh... Ja.... Mener du også at de burde for eksempel da... De hadde jo ikke et sted å befinne seg på en måte. Mener du på en måte at palestinerne burde vært med på å bestemme det? Hvis de måtte gjøre det da. Fordi det er vel sånn at de fikk ikke bestemme så mye, det var jo FN som på en måte bestemte det da. At jeg mener vel kanskje at...palestinerne burde være med å bestemme litt selv om de ikke... for de måtte jo gi fra seg noe?
(Kort sagt: burde palestinerne fått være med å bestemme hvordan landet skulle deles?)

Elev 3: Selvfølgelig skal de være med å bestemme. Det er jo dems land liksom. Det var jo dems først, så hvorfor skal ikke dem få retten til å si noe om det de gjorde.

Ordstyrer 1: Men de fikk ikke.
(Konstaterer det historiske faktum med spøkefull tone. Debattantene ler).

Ordstyrer 2: Noen andre meninger?
(Ingen tar ordet).

Ordstyrer 1: Dere er helt ville altså.
(Latter fra klassen).

Vi ser i denne sekvensen at kun én elev og ordstyrer 2 er i dialog med hverandre. Selv om det foregår på en utydelig måte, forsøker ordstyreren å klargjøre elev 1 sitt standpunkt, altså kontrollere at hun har forstått vedkommende riktig. Vi ser altså tilløp til kommunikativ rasjonalitet mellom elevene, i form av å klargjøre felles problemforståelse. Likevel er ikke dette en situasjon der partene fremstår som uenige. Det er altså ingen diskusjon hvor ulike synspunkter vurderes kritisk, men snarere et forsøk på konstatering av elev 1 sitt standpunkt.

En skulle i utgangspunktet tro at dette prinsipielt funderte spørsmålet ville stimulere til hypotetiske forslag og rettferdighetsbetraktninger rundt opprettelsen av staten Israel. Men observasjonene viser en elevgruppe som ikke synes å kunne diskutere spørsmålets prinsippaspekter. En plausibel forklaring på dette ligger trolig på det kunnskapsmessige plan. Selv om holocaust og 2. verdenskrig gjerne anses som allmennkunnskap, er mine egne erfaringer som historielærer at dette ikke nødvendigvis er selvfølgelig viten hos elever. På det aktuelle tidspunktet som denne seansen fant sted hadde denne klassen neppe kommet til 2. verdenskrig i historiepensumet for VG3 ennå og dermed er mye av kunnskapsgrunnlaget for å vurdere gyldigheten av Israels opprettelse ikke tilstede. En tydelig indikasjon på at elevene mangler slik grunnlagskunnskap viser seg under spørsmål 6 (vedlegg 4) senere i denne seansen da flere elver spør læreren hva begrepet antisemittisme betyr, et begrep som vanskelig kan overses i historiefaget og som er av vesentlig betydning for å forstå grunnlaget for opprettelsen av staten Israel. Elev 1 anvender riktignok fagbegrepet sionisme i sitt resonnement, men kjennskapen til dette begrepet stammer høyst sannsynlig fra Kirkens Nødhjelps foredrag der representanten forklarte relativt inngående hvordan jødiske bosettere på Vestbredden preges av sionistiske rettferdighetsbetraktninger rundt landokkupasjonen. Sistnevnte bringer oss over i en tilleggsforklaring på hvorfor diskusjoner, altså meningsbrytningssituasjoner der deltagerne i utgangspunktet har *ulike* synspunkter, ikke oppstår.

4.5.1 Papegøye fenomenet

En vesentlig årsak til argumentasjonens ensidighet er trolig å finne i det begrensede kunnskapsgrunnlaget som elevene har. Som nevnt utgjør informasjonen fra Kirkens Nødhjelps foredrag den eneste skolekunnskapen som elevene besitter om Israel-Palestinakonflikten. Denne kunnskapskilden hadde riktignok en agenda, nemlig å fortelle om verdenen om overgrep som begås av israelere overfor palestinere. I tillegg var innfallsvinkelen primært rettet mot dagliglivet i en palestinsk landsby. Framstillingen hadde altså et mikroperspektiv på konflikten. Dermed ga foredraget et ensidig perspektiv i tillegg til å gi utilstrekkelig informasjon til å vurdere konflikten på makronivå. I konsekvens blir da elevenes forkunnskaper og sympatier også preget av ensidighet. Dermed skaper ikke de høyst diskutabile spørsmålene uenighet eller debatt. Følgende sekvens illustrerer dette:

- Ordstyrer 2: Palestinere tyr til tider til væpnede angrep på israelske byer, og palestinske selvmordsbombere gjør livet utrygt for israelere. Hva mener du? På hvilken måte bør Israel kunne forsvare seg mot terrorangrep?
- Elev 4: Det er de som driver med terror selv. De andre (palestinerne) kaster bare steiner og sånt. Det er tull. Dem (israelerne) er en mektig militærorganisasjon.
- Ordstyrer 2: Det er sant.
- Elev 4: De får full støtte av stormaktene, USA og sånt, så... Det er bare tull.
- Ordstyrer 1: Ja, er det noen som har noe å legge inn der?
(Klassen er stille).
- Ordstyrer 1: For eller imot?
- Ordstyrer 2: Nei, ro dere ned litt`a.
(Klassen ler).
- Elev 3: Skikkelig farlig debatt.
(Klassen fortsetter å le).

Sekvensen viser at det eneste argumentet som framsettes er sterkt preget av bildet som foredragsholderen tegnet av konflikten. Nå sa riktignok ikke foredragsholderen noe om palestinerne angrep mot Israel på generell basis, men helhetsinntrykket av foredraget gjenspeiles i elevens argument. Foredraget er den eneste virkelighetsbeskrivelsen som elevene kjenner fra undervisningen, dermed får argumentet om at palestinerne kun kaster steiner passere ubestridt, selv om påstanden faktisk er usann. Jeg har valgt å kalle dette for "papegøye fenomenet" fordi elevene i realiteten bare gjengir synspunkter de tidligere har hørt. Alternative beskrivelser av konflikten har ikke blitt presentert elevene, dermed har de beskjedne forutsetninger for å kunne formulere kritiske innvendinger på egenhånd. Når bakgrunnskunnskapen er lik hos alle og i tillegg ensidig, er det heller ingen grunn til å delta ytterligere. Elev 4 har allerede ytret klassens syn, dermed er saken avgjort uten kritiske innvendinger. Den lave deltagelsen og den ensidige argumentasjonen blir altså to sider av samme sak. Strukturert diskusjon med forberedelsestid skaper nødvendigvis ikke mer deltagelse hvis elevene likevel ikke har tilstrekkelige forkunnskaper.

Antagelsen om at elevene mangler faglige forutsetninger for å kunne debattere samfunnsspørsmål bekreftes gjennom det muntlige gruppeintervjuet. På spørsmål om hvorfor debatter sjeldent oppstår svarer elevene på følgende vis:

-
- Elev 1: Men asså, jeg tror det er mangel på kunnskap egentlig. Jeg tror ikke vi har den kunnskapen vi egentlig burde hatt i det her faget her nå så langt. Vi er halvveis, men jeg føler ikke at vi har lært noe.
- Intervjuer: Ok, så det er slik at hvis hun stiller et spørsmål som kunne vært debattert så har dere ikke noe kunnskap om det til å si noen ting?
- Elev 2: Nei, vi har ikke nok liksom.
- Elev 1: Ikke nok med at tingene ikke engasjerer oss, men vi har ikke lært noe om det heller. Så det blir vanskelig å være engasjert og prøve å diskutere noe som du egentlig ikke vet noe om

Også læreren innrømmer at elevene mangler tilstrekkelige kunnskaper til å kunne debattere faglige spørsmål. Konfrontert med den ovennevnte papegøyefenomensekvensen og spørsmålet om hvorfor det ikke synes å oppstå motargumenter til elevens utsagn i Israel-Palestinadebatten svarer læreren som følger:

- Lærer: For å kunne diskutere så må du ha kunnskaper. Og det er slitsomt å skaffe seg kunnskaper. Du må lese på en aktiv måte, notere, høre på læreren. De sliter med å skaffe seg kunnskaper. Det er ikke noe som appellerer til alle. Viljen til den type innsats er mangelfull.

Læreren antyder her at elevene selv har ansvar for å tilegne seg tilstrekkelige kunnskaper fra undervisningen for å kunne debattere meningsfullt, men mangler vilje. De er altså selv skyldige i sin kunnskapsløshet. Etter mine vurderinger har derimot ikke Kirkens Nødhjelps foredrag gitt elevene muligheter for å tilegne seg tilstrekkelige kunnskaper om konflikten. Til dette svarer læreren at elevene burde ha stilt mer kritiske spørsmål til Kirkens Nødhjelps utsending for på den måten få et mer balansert syn på konflikten, som dermed kunne blitt brukt i diskusjonen. Det læreren da forventer er at elevene *a priori* undervisningen skal ha en kritisk innstilling til kildene, altså besitte en form for vurderingskompetanse overfor Kirkens Nødhjelps utsendings argumenter. En vurderingskompetanse som i stor grad sammenfaller med den demokratiske dannelse. Hun kritiserer altså elevene for å på forhånd ikke å være demokratisk dannede, til tross for at dette er en av undervisningens fundamentale oppgaver. Når elevene heller ikke fikk beskjed om at konflikten skulle diskuteres før begynnelsen av den aktuelle diskusjonstimen, faller dermed lærerens forklaring etter min vurdering på sin egen urimelighet.

4.6 Analyse 5: Umulige oppgaver som årsak til passivitet

I det ovennevnte elevintervjuset fra elev 1 på forrige side ser vi at motivasjon, kunnskap og deltagelse er tett sammenvevde faktorer som er avgjørende for praktisering av deliberasjon. Det virker som om elevene, grunnet mangelfull undervisning ikke anser seg tilstrekkelig kompetente til å begi seg ut i politisk-etiske diskusjoner. Denne mangelfulle undervisningen ser også ut til å gjøre elevene uengasjerte i fagspørsmål. Som konkludert i de forutgående analysene er lærerens adferd et åpenbart problem for elevenes mulighet til deltagelse, identitetsdannelse og dermed motivasjon i faget. Det elev 1 her antyder er at også undervisningen generelt også er en årsak til elevenes passivitet i klasseromsdiskusjoner. Dette er etter mitt syn en interessant tanke som i tillegg til tidligere analysekonklusjoner kan bidra til et helhetlig bilde av passivitetens årsaker.

Ved gjennomsyn av observasjonsdataene viser det seg nemlig at læreren i høy grad baserer undervisningen på å gi elevene arbeidsoppgaver og spørsmål som senere skal behandles gjennom plenumssamtale. Særegent for mange av disse oppgavene og spørsmålene er at de tar utgangspunkt i temaer og begreper som elevene ikke har hatt om tidligere eller knapt kjenner til. Læreren starter gjerne timen med et kort, men utilstrekkelig gjennomgang av temaet elevene skal arbeide med i løpet av undervisningsøkten. Utilstrekkelig, både på grunn av tidligere nevnte språkbruk som blir for avansert og uklar til at elevene forstår budskapet, men også på grunn av at gjennomgangen ikke gir elevene tilstrekkelig og nødvendig kunnskap til å kunne løse de gitte oppgavene. Et godt eksempel på dette viser seg i en time der læreren for første gang behandler fenomenet ”globalisering” i undervisningen. Hun gir først en 18 sekunder lang introduksjon til fenomenet økonomisk globalisering, for så å gi elevene følgende oppgave: ”Finn ut hva norske politiske partier mener om den økonomiske globaliseringen”. Læreren deler her elevene inn tre grupper etter hvilken pulterad de sitter på, der hver gruppe skal representere henholdsvis Arbeiderpartiet, Sosialistisk Venstreparti og Fremskrittspartiet. Elevene gis deretter 50 minutter til leting etter svar i partiprogrammer på internett.

Å løse denne oppgaven krever etter min vurdering langt mer enn en kan forvente av elever som første gang møter begrepet. Spørsmålet forutsetter at ”økonomisk globalisering” er et operativt begrep hos elevene før det kan appliseres i en analyse av omfangsrike politiske partiprogrammer (Imsen 2005: 234). Dette innebærer at eleven besitter kunnskap og refleksjonsevne rundt hvilke utfordringer det norske næringsliv og velferdsstat kan oppleve i

møtet med verdensøkonomien. Eksempelvis dilemmaer rundt tollpolitikk, valutapolitikk, handelsavtaler, landbruks – og distriktpolitikk, økonomisk liberalisering og arbeids – og lønnspolitikk. Temaer som uløselig henger sammen i møtet med økonomisk globalisering. Først når eleven har en forståelse for hva økonomisk globalisering kan innebære for norsk politikk har han en pekepinn på hva han bør se etter i partiprogrammet. Uten denne forståelsen kan neppe lesingen av et så omfattende dokument som et partiprogram bli målrettet eller meningsfull (Andreassen m. flere 2006: 32). Læreren stiller altså et omfattende spørsmål som krever operativ kunnskap om mange og kompliserte temaer før en kan finne fram i og tolke et partiprogram, for dermed å kunne gi et tilfredsstillende svar. Gitt den sparsomme introduksjonen til temaet og manglende forkunnskaper blir dette en oppgave som nærmest blir umulig å besvare, noe som også viser seg når læreren spør elevene hva de har kommet fram til.

Under plenumsutspørringen oppsøker nemlig læreren mange enkeltelever og ber de fortelle klassen hva de har funnet ut, men det overveldende flertallet sier at de ikke har funnet ut noe som helst. På Arbeiderpartirekken kan ingen svare på spørsmålet. På Sosialistisk Venstrepartis rekke kan kun en elev svare, men dette svaret dreier seg om demokratiske problemer i fattige land under globaliseringen og hvordan Norge bør bidra finansielt til å bygge demokrati i disse landene, altså temmelig på sidelinjen av problemstillingen. Dette viser forøvrig eksplisitt at begrepet økonomisk globalisering ikke er operasjonalisert av eleven. På Fremskrittspartirekka er det også bare en elev som har et svar, nemlig at partiet er positiv til globalisering og at forklaringen på at noen kommer dårlig ut av den økonomiske globaliseringen er at de ikke har tilstrekkelig tilgang til det globale markedet. Av 26 elevers 50 minutter lange arbeidsøkt er dette det eneste relevante, dog sparsomme svaret som har blitt produsert.

Min oppfattelse er derfor at oppgaven, for å igjen trekke veksler på sosiokulturell læringsteori, befinner seg langt utenfor elevenes proksimale utviklingssone (Säljö 2002: 49). Ovennevnte oppgave er ikke unik, men føyer seg inn i et mønster av lærerspørsmål som stilles uten at undervisningen først har gitt elevene forutsetninger for å besvare dem, eksempelvis: ”Er BNP et godt mål på fattigdom” og ”Hvor langt har FN kommet med 1000 års målene for bekjempelse av fattigdom”. Elevintervjuet bekrefter forøvrig i overveldende grad at lærerens oppgaver er utenfor elevenes rekkevidde, eksempelvis gjennom følgende

elevs svar på spørreskjemaets spørsmål 5: "Når læreren stiller samfunnsfaglige spørsmål til klassen, er det sjeldent at noen kan svare. Hva tror du er grunnen til det?"

Elev 1: Jeg tror at grunnen til det er at ingen er forberedt til timen, for når vi starter på nytt tema stiller hun spørsmål med en eneste gang uten å ha gjennomgått eller snakket nok om det i timen først.

Under lærerintervjuet kan læreren på sin side ikke redegjøre for hvorfor elevsvarene i denne sekvensen er så fattige, men på spørsmål om hennes undervisning er tilpasset elevene slik at de kan forstå og mestre oppgavene hun gir dem, svarer hun følgende:

Lærer: Nei, det tror jeg ikke. For det første startet vi skoleåret med 38 elever. Og dette med tilpasset opplæring som er mantra i skolen for tiden, den har ikke jeg helt skjønnet hvordan en skal praktisere innenfor de rammene vi har.

Igjen trekker læreren argumentet om vanskeligheter med tilpasset opplæring inn som forklaring. Men, i likhet med analyse 1 om inadekvat språkbruk dreier heller ikke denne situasjonen seg om tilpasset opplæring fordi *ingen* av elevene kan gi tilfredsstillende svar på oppgaven. Det er lærerens undervisning som igjen ligger langt over selv de sterkeste elevenes mestringsevne.

En kan riktignok stille spørsmål ved hvorfor jeg trekker dette aspektet ved lærerens undervisningspraksis inn i analysen. Ovennevnte har jo tilsynelatende lite med deliberasjon å gjøre. Etter å ha observert denne klassen i 11 timer danner det seg et helhetsbilde og dette holistiske perspektivet mener jeg er viktig for å forstå hvorfor deliberasjonen er så fraværende. Oppgaver som nevnt ovenfor fungerer nemlig som utestengelsesmekanismer for faget fordi elevene møter dem uten tilstrekkelig bakgrunnskunnskap for å kunne besvare dem. Det blir da vanskelig å vite hvor en skal lete for å finne svar, og det lille de eventuelt lærer av slike oppgaver gir trolig brokete fagkunnskap. En plausibel konsekvens av slik undervisning er at samfunnsfaget blir uforståelig, uoverkommelig og fattig på mestringsopplevelser. Det er med andre ord en relativt sikker oppskrift på faglig demotivasjon hos elevene (Ekeberg & Holmberg 2004: 63). Fraværet av mestringsopplevelser bidrar altså til det generelle bakteppet av lavt faglig engasjement som vi ser i de fleste sekvensene fra observasjonsdataene. For deliberasjonens del bidrar umulige oppgaver derfor til manglende evner til å delta med relevante faglige argumenter til

diskusjoner. I tillegg bidrar demotivasjonen negativt til elevenes vilje til deltagelse i diskusjoner. Dette aspektet ved undervisningen tilbyr derfor en tilleggsforklaring på hvorfor diskusjoner ikke oppstår og dermed hvorfor den demokratiske dannelsen vanskelig kan realiseres i dette klasserommet.

5. Konklusjon

Denne studien har argumentert for at Jürgen Habermas teori om deliberativt demokrati og kommunikativ rasjonalitet bør utgjøre fundamentet for den demokratiske dannelsen. Begrunnelsen for denne påstanden framkommer gjennom mine logiske og etiske vurderinger av de liberale og kommunitaristisk republikanske demokratimodellene i lys av den deliberative demokratimodell. I forlengelsen av dette har jeg derfor argumentert for at demokratisk dannelselse i stor grad *er* kommunikativ rasjonalitet, og skissert et forslag til hvordan denne rasjonaliteten kan tenkes å materialiseres i praktiske meningsbrytningssituasjoner. Dermed har jeg forsvart og begrunnet et teoretisk fundament egnet som utgangspunkt for forskning på demokratisk dannelselse i konkrete diskusjonssituasjoner.

I møtet med de empiriske realitetene viser det seg riktignok at reelle meningsbrytningssituasjoner sjeldent eller aldri oppstår i mitt aktuelle klasserom, dermed er det umulig å si noe om hvorvidt elever opptrer demokratisk dannet i diskusjonssituasjoner og hvordan læreren gjennom disse diskusjonene arbeider for å fremme slik dannelselse. At slike situasjoner er tilnærmet fraværende er derfor et overraskende funn fordi det teoretiske rammeverket implisitt bærer i seg en antagelse om at klasseromsdiskusjoner faktisk forekommer. Ser vi tilbake på oppgavens endelige problemstilling: "Hva er årsakene til at diskusjoner ikke forekommer i denne elevgruppen?", viser analysene et ytterligere overraskende funn, nemlig at lærerens undervisningspraksis trolig er årsaken til manglende diskusjon i dette klasserommet. Dette er overraskende fordi en i utgangspunktet kunne forvente at lærerens praksis er den største pådriverkraften for demokratisk dannelselse i et samfunnsfagsklasserom. Snarere ser vi at lærerens praksis fungerer som en antikraft på elevenes diskusjonsvilje og dermed forutsetninger for å oppnå demokratisk dannelselse i faget. Denne tolkningen begrunnes gjennom metodetrianguleringen og de etisk-logiske vurderingene av datamaterialet.

Kort oppsummert viser funnene for det første at lærerens språkbruk ikke blir forstått av elevene. Dermed oppfatter de fagstoffet som kodet og utilgjengelig. Læreren bryter da Habermas første kriterium for kommunikativ rasjonalitet, nemlig å gjøre seg forstått hos mottakeren. For det andre oppleves lærerens manglende respons på elevutsagn som negative sanksjoner mot deliberativ deltagelse. Elevene føler ikke at deres autentiske meninger fra

deres egen livsverden tas på alvor, dermed demotiverer lærerresponsen elevene ytterligere fra demokratisk deltagelse. Her bryter læreren Habermas andre kriterium for kommunikativ rasjonalitet, nemlig kravet om vennlighet, åpenhet og velvillighet i kropps – og verbalspråk. I lys av de overnevnte bruddene på den kommunikative rasjonalitet gir det derfor mening å si at læreren ikke opptrer demokratisk dannet i disse aktuelle situasjonene. Denne mangelen på kommunikativ rasjonalitet resulterer i at diskusjoner ikke oppstår eller opprettholdes. Dermed har vi en indikasjon på at Habermas teori faktisk har betydelig relevans for praksisfeltet. Mangel på kommunikativ rasjonalitet undergraver nemlig mulighetene for praktisering av demokratisk problemløsning i dette caset.

Videre ser vi at undervisningens generelle aspekt også har betydning for elevenes deltagelse i diskusjoner. Det tredje funnet viser nemlig at undervisningen ikke gir elevene tilstrekkelig forkunnskaper til å kunne diskutere faglige spørsmål. Dette resulterer både i ensidig argumentasjon og følelse av faglig utilstrekkelighet. I forlengelsen av dette ser vi for det fjerde at mange arbeidsoppgaver er uoverkommelige, slik at de færreste elevene opplever mestringsopplevelser i møtet med fagstoffet. Lærerens undervisning fungerer da ytterligere demotiverende for eventuelle ønsker om å delta i faget, deriblant diskusjonssituasjoner.

Konsekvensen av alle disse problematiske sidene ved lærerens praksis gjør at elevene resignerer både faglig og innsatsmessig. Faglig deltagelse oppleves som meningsløst i samfunnsfagtimene til tross for at det i utgangspunktet ikke skorter på samfunnsengasjement hos enkeltelevne. Denne resignasjonen lukker deliberasjonens dører og gjør det nærmest umulig å se for seg at undervisningen kan føre til demokratisk dannelse hos elevene. Ingen deltagelse impliserer jo nødvendigvis at de ikke øver selvbestemmelses -og medbestemmelsesferdigheter eller solidaritetsevnen.

5.1 Funnenes generaliserbarhet

Funnene i denne studien er neppe statistisk generaliserbare til norske samfunnsfagklasserom. Snarere har vi trolig å gjøre med et sjeldent tilfelle som ikke gjenspeiler den generelle praksisvirkeligheten. Til tross for at dette kasuset er spesielt kan funnene likevel ha en viss lesergeneraliserbarhet (Kvale 2001: 162). Vi kan dra nyttig lærdom av dem fordi problemene som belyses i denne undersøkelsen neppe er helt ukjente for lærere, om enn i mildere varianter.

At vi som pedagoger når elevene kommunikativt er nemlig ingen selvfølge. Som akademikere må vi tone ned språket vi bringer med oss fra våre respektive epistemiske samfunn ved universitetet. Det er en stor empatisk utfordring å kunne forenkle både vårt avanserte språk og dyptgående faglige kompetanse til elevenes begrensede begripelsesevne og i tillegg gjøre kunnskapen anvendelig for dem. Dette dreier seg primært om å tilpasse *læreren* til elevenes nivå uten å la det gå på bekostning av faglighet.

Denne studien viser også at deler av samfunnsfagsundervisningen som tilsynelatende virker irrelevante for klasseromsdiskusjoner faktisk har betydning for dens kår i et klasserom. Er undervisningsoppleggene generelt fattige på mestringsopplevelser gir det seg utslag ikke bare i dårlige kunnskaper til å kunne diskutere, men forplanter seg også til generell demotivasjon og dermed redusert ønske om å delta i meningsbrytninger. Således viser studien at vi bør anlegge et holistisk perspektiv på vår undervisningspraksis i lys av målet om demokratisk dannelse. Mange av de undervisningsmessige grep vi foretar oss, intenderte eller ei, får nemlig konsekvenser for forutsetningene for å havne i deliberative situasjoner og dermed elevenes muligheter til å oppnå demokratisk dannelse.

Kildeliste

- Alexander, L (2007) *Deontological ethics*. Stanford Encyclopedia of Philosophy.
- Andreassen, R., Bråten, I., og Weinstein, C.E. (2006) Læringsstrategier og selvregulert læring: teoretisk beskrivelse, kartlegging og undervisning. I E. Elstad & Turmo, A. (Red.) *Læringsstrategier*. Universitetsforlaget.
- Apple, M.W. (1990) *Ideology and Curriculum*. Routledge.
- Baron, M. (1997) Kantian Ethics. I Baron, M.W., Pettit, P. & M. Slote (Red.) *Three Methods of Ethics*. Blackwell.
- Bergem, O.K. (2009) *Individuelle versus kollektive arbeidsformer. En drøfting av aktuelle utfordringer i matematikkundervisningen i grunnskolen*. Det utdanningsvitenskapelige fakultet. Universitetet i Oslo.
- Brandth, B. (1996) Gruppeintervju: perspektiv, relasjoner og kontekst. I Holter, H. & R. Kalleberg (Red.) *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. Universitetsforlaget.
- Brekke, M. (2006) *Å begripe teksten Om grep og begrep i tekstanalyse*. Høgskoleforlaget.
- Børhaug, K. (2005) Hvorfor samfunnsfag? I Børhaug, K., Fenner, A.B. & L. Aase (Red.) *Fagenes begrunnelser Skolens fag og arbeidsmåter i et dannelsesperspektiv*. Fagbokforlaget.
- Dillon J.T. (1994) *Using discussions in classrooms*. Open University Press.
- Ekeberg T. R. & Holmberg J.B. (2004) *Tilpasset og inkluderende opplæring i en skole for alle*. Universitetsforlaget.
- Englund, T. (2004) Skola för deliberativ demokrati. I Foros, P.B. & P. Kjøl (Red.) *Pedagogikk og politikk. Festskrift til Alfred Oftedal Telhaug i anledning 70-årsdagen 25. september 2004*. Cappelen Akademiske Forlag.
- Eriksen, E. O. (1995) Introduksjon til en deliberativ politikkmodell.. I Eriksen, E.O. (Red.) *Deliberativ Politikk. Demokrati i teori og praksis*. Tano.
- Eriksen, E. O. & Weigård, J. (1999) *Kommunikativ handling og deliberativt demokrati*. Fagbokforlaget.
- <http://www.fn.no/Temaer/Menneskerettigheter/Ideen-om-rettighetene> Nedlastet 09.04.2010
- Fog, J. (1996) Begrunnelsernes koreografi. Om kvalitativ ikke-statistisk representativitet. I Holter, H. & R. Kalleberg (Red.) *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. Universitetsforlaget.
- Habermas, J. (1999a) En genealogisk undersøkelse av moralens kognitive gehalt. I Kalleberg, R. (Red.) *Kraften i de bedre argumenter. Utvalg og innledning ved Ragnvald Kalleberg. Oversatt av Are Eriksen*. Ad Notam Gyldendal.

- Habermas, J. (1999b) Handler, talehandler, språklig formidlet samhandling og livsverden. I Kalleberg, R. (Red.) *Kraften i de bedre argumenter. Utvalg og innledning ved Ragnvald Kalleberg. Oversatt av Are Eriksen*. Ad Notam Gyldendal.
- Habermas (1995) Tre normative demokratimodeller. I Eriksen, E.O. (Red.) *Deliberativ Politikk. Demokrati i teori og praksis*. Tano.
- Helstrup, T. (2002) Læring i et kognitivt perspektiv, i Red Bråten, Ivar, Læring i sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv. Cappellen Akademisk Forlag
- Henriksen, H. (2005) *Samtalens mulighet*. Holger Henriksens forlag.
- Holter, H. (1996) *Fra kvalitative metoder til kvalitativ samfunnsforskning*. I Holter, H. & R. Kalleberg (Red.) *Kvalitative metoder i samfunnsforskning*. Universitetsforlaget.
- Ignatieff, M. (2004) *The lesser evil*, Princeton University Press.
- Imsen, G. (2005) *Elevers verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. Universitetsforlaget.
- Johannessen, A., Tufte, P.A., & L. Kristoffersen (2006) *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Abstrakt forlag.
- Kalleberg, R. (1999) *Kraften i de bedre argumenter. Utvalg og innledning ved Ragnvald Kalleberg, Oversatt av Are Eriksen*. Ad Notam Gyldendal.
- Kjeldstadli, K. (1999) *Fortida er ikke hva den en gang var. En innføring i historiefaget*. Universitetsforlaget.
- Klafki, W. (1985) *Dannelsesteori og didaktikk - Nye studier*. Forlaget Klim.
- Kvale, S. (2001) *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Lafont, C. (2005) The Burdens of the Public Use of Reason. I *The Holberg Prize Seminar 2005. Holberg Prize Laureate Professor Jürgen Habermas: "Religion in the Public Sphere"*.
- Læreplan for grunnskole og videregående opplæring, generell del - K06.
- Læreplan i politikk, individ og samfunn - programfag i studiespesialiserende utdanningsprogram - K06.
- Mansbridge, J. (1999) On the Idea That Participation Make Better Citizens. I Elkin, S. L. & K. E. Soltan (Red.) *Citizen Competence and Democratic Institutions*. The Pennsylvania State University Press.
- Pettit, P. (1997) The consequentialist perspective. I Baron, M.W., Pettit, P. & M. Slote (Red.) *Three Methods of Ethics*. Blackwell.
- Ragin, C. (1994) *Constructing Social Research. The unity and diversity of method*. Pine Forge Press.
- Schaanning, E. (1993) *Kommunikative maktstrategier: rapporter fra et tårn*. Spartacus.

- Säljö, R. (2002) Læring, kunnskap og sosiokulturell utvikling: menneske og dets redskaper. I Bråten, I. (Red.) *Læring i sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv*. Cappelen Akademiske.
- Seixas, P. (2001) Review of Research on Social Studies, I Richardson, V. (Red.) *Handbook of Research on Teaching*. AERA
- Sætre, S. (2009) *En fare for demokratiet*, Morgenbladet, Årgang 188, nr. 47.
- Vogt, W. P. (1997) Can we teach tolerance directly? I *Tolerance and Education. Learning to Live With Diversity and Difference*. Sage Publications Ltd.

VEDLEGG 1: Forskningsforespørsel til lærere.

Hei.

Mitt navn er Martin Farstad Jenssen og studerer ved Universitetet i Oslo. Dette skoleåret vil jeg avslutte min lektorutdannelse med en masteroppgave i samfunnsfagdidaktikk. I den anledning spør jeg ydmykt om du kunne tenke deg å bli min informant? (Frykt ikke, jeg kommer ikke til å legge beslag på mye av din tid).

Kort om prosjektet: Masteroppgaven har til hensikt å analysere 3. klasse-elevs debatt –og argumentasjonspraksis i klasserommet i lys av teori om demokratisk dannelse. Som teoretisk rammeverk tar jeg utgangspunkt i Jürgen Habermas diskursetikk og ide om kommunikativ handling der idealet om maktfri dialog og respekten for "det bedre argument" står sentralt. Problemstillingen lyder som følger: "I hvilken grad realiseres Jürgen Habermas' diskursetiske retningslinjer i klasseromsdebatter og hvilke dannelsesmessige refleksjoner gjør læreren seg omkring denne debattpraksisen?". Hensikten med prosjektet er kort og godt å finne ut om klasseromsdebatt egentlig er et egnet forum for å bygge demokratisk dannelse (jfr. en deliberativ demokratiforståelse).

Datainnsamlingen vil ta form av passiv klasseromsobservasjon av din "Politikk og menneskerettigheter"-klasse i januar 2010, samt ett enkelt intervju med deg etter at jeg har brukt god tid på å analysere datamaterialet. Video -og lydopptak som datainnsamlingsmetode i debattsituasjoner er her nødvendig for å få et flerdimensjonalt inntrykk av prosessene jeg ønsker å forske på, eksempelvis hvordan argumentasjon underbygges gjennom kroppsspråk og hvordan ulike utsagn mottas av forsamlingen. For å kunne gjennomføre dette er jeg avhengig din og dine elevs velsignelse til å utføre passiv observasjon og filmopptak av et begrenset antall klasseromsdebatter (3-5 debatter bør gi tilstrekkelig med data). Fullstendig anonymitet og etterfølgelse av forskningsetiske normer vil her være en selvfølge.

Som antydnet vil jeg innta en tilbaketrukket og anonym rolle i klasserommet slik at ditt pedagogiske virke kan foregå som normalt. Jeg kommer heller ikke til å legge beslag på din tid eller oppmerksomhet annet enn ett enkeltintervju når dataanalysen er utført. Forøvrig gir deltagelse i dette prosjektet elevene en unik mulighet til å bli en del av samfunnskunnskapen, mens du får en stemme i min konstruksjon av sårt tiltrengt kunnskap til samfunnsfagdidaktikken. Et forskningsfelt som jo er sørgelig mangelfull, særlig på praksisfeltet. Vi trenger ny innsikt for å kunne identifisere muligheter og hindringer for demokratisk dannelse hos elever.

Ta gjerne kontakt med meg om dette virker interessant, så kan vi ta en mer utfyllende prat.

Som referanse fører jeg opp min veileder Dag Fjeldstad ved Institutt for Lærerutdanning og Skoleutvikling.

Jeg håper på et positivt svar!

Med vennlig hilsen
Martin Farstad Jenssen
Masterstudent, ILS/UiO

VEDLEGG 2: Skriftlig samtykkeerklæring til informantene**Forespørsel om tillatelse til observasjon i forbindelse med masteroppgave**

Mitt navn er Martin Farstad Jenssen og er masterstudent i samfunnsfagsdidaktikk ved Universitetet i Oslo. Jeg holder nå på med den avsluttende masteroppgaven. Temaet for oppgaven er klasseromsdebatt og jeg er interessert i å se om en teori (Jürgen Habermas' demokratiteori) stemmer med virkeligheten i klasseromsdebatter. Målet er å finne ut hva som gjør at denne teorien fungerer eller ikke i klasserommet. Dette er kunnskap som lærere senere kan bruke til å forbedre klasseromsdebatter og som samfunnsforskere kan bruke til å forbedre teorien.

For å finne ut av dette, ønsker jeg å observere noen av timene deres i faget "Politikk og menneskerettigheter". Jeg kommer da til å sitte stille bakerst i klasserommet og se på at dere har undervisning som vanlig. For å få med meg alt som blir sagt i timen, ønsker jeg å ta filmopptak av timene med et kamera plassert fremst i klasserommet. Filmopptaket er kun en hjelp for at jeg skal kunne få med meg alt som blir sagt.

Det er frivillig å være med og du har mulighet til å trekke deg når som helst underveis, uten å måtte begrunne dette nærmere. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt, og alle deltagere anonymiseres. Filmopptakene blir aldri vist til noen, det er kun jeg som har tilgang til dem. Filmopptakene slettes når oppgaven er ferdig, i mai 2010.

Dersom du har lyst å være med på prosjektet, er det fint om du skriver under på den vedlagte samtykkeerklæringen og gir den til meg.

Hvis det er noe du lurer på kan du ringe meg på tlf. XXXX, eller sende en e-post til XXXXX. Du kan også kontakte min veileder Dag Fjeldstad ved institutt for lærerutdanning og skoleutvikling (ILS) ved universitetet i Oslo på telefonnummer XXXX.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S.

Med vennlig hilsen
Martin Farstad Jenssen

Samtykkeerklæring:

Jeg har mottatt informasjon om studien av klasseromsdebatt og godtar Martin Farstad Jenssens tilstedeværelse og filming i klasserommet.

Signatur

VEDLEGG 3: Spørreskjema til elevintervju.**Elevintervju**

-Skriv tydelig

-Gi så utfyllende svar som mulig (mer enn bare ja/nei). Skriv gjerne videre på baksiden.

1. Er du opptatt av hvordan det går med samfunnet? Hvorfor er samfunnsspørsmål viktige/ikke viktige for deg?
2. Synes du at noen temaer i dette faget har vært interessante? Hvilke? Hvorfor/hvorfor ikke?
3. Synes du at læreren bruker et forståelig språk i timene?
4. Hva synes du om undervisningen til læreren?
5. Når læreren stiller samfunnsfaglige spørsmål til klassen, er det sjeldent at noen kan svare. Hva tror du er grunnen til det?
6. Jeg har vært her for å se på hvordan dere elever diskuterer samfunnsfaglige spørsmål, men slike diskusjoner skjer aldri i dette klasserommet. Hvorfor tror du det er slik?

VEDLEGG 4: Diskusjonsspørsmål om Israel – Palestinakonflikten.

1.

I 1948 vedtok FN med klart flertall å opprette staten Israel på palestinsk jord, til tross for protester fra palestinerne og den arabiske verden.

Hva mener du: Hva skulle FN ha gjort i den situasjonen jødene befant seg i etter verdenskrigen?

2.

Palestinere tyr til tider til væpnede angrep på israelske byer, og palestinske selvmordsbombere gjør livet utrygt for israelere.

Hva mener du: På hvilken måte bør Israel kunne forsvare seg mot (terror)angrep?

3.

Den islamskfundamentalistiske gruppen Hamas kom til makten på Gaza-stripen gjennom demokratiske valg i 2007. Fordi Hamas har en fortid som terrororganisasjon, og står for en voldelig strategi overfor Israel, er det nesten ingen land som har anerkjent Hamas-regjeringen. Hva mener du: Skal en demokratisk valgt regjering anerkjennes uansett hvilken politikk den står for?

4.

En mulig løsning på konflikten er å la Israel forbli en ren jødisk stat og de selvstyrte palestinske områdene en rent muslimsk stat.

Hva mener du: Er det en farbar vei å opprette stater på religiøst grunnlag? Hva kan i så fall bli konsekvensene dersom mange stater satser på et liknende konsept?

5.

I januar i år har Egypt gått inn for å stenge grenseovergangen mellom Gaza og Egypt. Denne grenseåpningen blir betraktet som en livsnerve for befolkningen på Gaza-stripen.

Hva mener du: Hva er det rimelig å forvente at Egypt og andre muslimske nabostater gjør for å hjelpe palestinerne?

6.

Antisemittismen i Europa synes å ha blusset opp de siste årene. I fjor i Frankrike var det for eksempel flere hundre angrep på jøder, jødiske skoler og synagoger, og i København er bydelen Nørrebro erklært som et farlig område for jøder.

Hva mener du: Hva kan være årsaken til et evt. jødehat i Europa, og hvordan kan det bekjempes?